

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания
в начальных классах

**Речевое развитие ребенка
в современном образовательном
пространстве**

Методическое пособие для негосударственных ДОО

Екатеринбург 2015

УДК 81'23 (075)

ББК Ш100.6

Р 46

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *учебного* издания (Решение № 480 от 23.12.2015)

Рецензенты:

Лашкова Л.Л., доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО Ханты-Мансийского автономного округа Югры «Сургутский государственный педагогический университет

Бывшева М.В., канд.пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

Кузьменко Т.В., канд. социолог. наук, заведующий МАДОУ ЦРР – детский сад № 587

Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве : методическое пособие для негосударственных ДОО / авт.-сост. Н. В. Багичева, А. С. Дёмышева, М. Л. Кусова, Д. О. Иваненко ; ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 150 с.

Печатается по решению кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах ИПиПД УрГПУ. Протокол № 4 от 17.12.2015 г.

ISBN 978-5-7186-0751-2

В данном пособии рассматриваются научные основы методики развития речи и речевого общения детей дошкольного возраста, освещаются основные направления деятельности педагога по освоению детьми образовательной области «Развитие речи». Пособие предназначено для воспитателей негосударственных дошкольных образовательных организаций. Может быть рекомендовано также студентам педагогических вузов.

УДК 81'23 (075)

ББК Ш100.6

ISBN 978-5-7186-0751-2

© Коллектив авторов, 2015



© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2015

ВВЕДЕНИЕ

Развитие речи, обучение родному языку известный российский психолог и лингвист Ф.А. Сохин считал одной из важных задач воспитания и обучения в детском саду. «Эта общая задача включает ряд частных задач: воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизацию словаря, совершенствование грамматической правильности речи, обучение разговорной (диалогической) речи, развитие связной монологической речи, воспитание интереса к художественному слову, подготовку к обучению грамоте» [Сохин 1997 : 91].

Наше пособие призвано помочь педагогам дошкольных образовательных организаций освоить теоретические вопросы методики, из которых важнейшими, известно, являются четыре: *для чего учить? чему учить?, как учить? и почему так, а не иначе?*

Структура пособия отвечает цели: каждая глава освещает лингвистические основы вопроса, рассматривает психолого-педагогические особенности речевого развития дошкольника и содержит краткий обзор методики по разделу.

Безусловно, разные разделы пособия представлены с разной степенью полноты. Для того чтобы восполнить некоторые пробелы, в конце каждой главы приводятся самые частые вопросы педагогов  и родителей , на которые отвечают известные психологи, лингвисты и методисты.

Составители пособия также постарались показать практическую направленность теоретических знаний для воспитателей, вскрыть взаимосвязи этих знаний с педагогической практикой. Таким образом, включенные в пособие материалы дают возможность непосредственного применения полученных знаний в работе воспитателей дошкольных учреждений.

ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ



Лингвистические основы воспитания звуковой культуры речи

Воспитание звуковой культуры речи – одна из важнейших задач развития речи в дошкольном возрасте, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным для её решения.

Звуковая культура речи включает в себя следующие компоненты:

- правильное и чистое произношение звуков родного языка, для чего необходимо развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата;
- произношение слов с учетом орфоэпических норм произношения и ударения;
- интонационную выразительность речи, что включает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами;
- выработку дикции, то есть отчетливого, внятного произношения как отдельного звука, так и фразы в целом.

Исходя из выделенных компонентов в звуковой культуре речи выделяют два направления работы: 1. Развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, голосового аппарата, речевого дыхания) и на этой основе формирование произношения звуков, слов, четкой артикуляции; 2. Развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух) [Фомичева 1989].

Лингвистическими основами методики формирования звуковой культуры речи, как и всей методики развития речи, является учение о системе языка, о разграничении языка и речи, теория речевой деятельности. На уровне обывденного сознания разграничение языка и речи не актуально, слова **язык** и **речь** воспринимаются как синонимы, хотя с точки зрения процессов обучения языку и формирования речевых умений и навыков это

значимо. **Язык** – это система знаков, фонетических, лексических, грамматических, принадлежащих определенной нации и обеспечивающих возможность общения. **Речь** – процесс реализации данной знаковой системы. Ребенок языком и речью овладевает одновременно, усваивая единицы языковой системы в процессе речевой деятельности. В дошкольном возрасте это происходит произвольно, в общении со взрослыми; в школе же начинается изучение языка и у ребенка формируется представление о языковой системе.

Язык и речь, таким образом, можно представить как две взаимосвязанные и взаимодополняющие стороны одного явления. Язык не принадлежит отдельному человеку и не создается отдельным человеком: он принадлежит социуму, и каждый член социума, будучи носителем, но не создателем языка, использует языковые единицы в том значении, что за ними закреплено в системе языка.

Речь индивидуальна, связана с отдельными людьми, зависит от их физических, психических особенностей, она мимолетна, конкретна.

Ребенок, овладевая языком, первоначально овладевает речью внешней, позднее – внутренней. Внутренняя речь осуществляется быстрее внешней, она не имеет грамматического оформления, полного словесного оформления, мы мыслим смысловыми комплексами. Функции внутренней речи: на уровне внутренней речи конструируется мысль, регулируется поведение, внутренняя речь обслуживает память и волю человека. Внутренняя речь одновременна.

Внешняя речь линейна, в ней реализуются необходимые грамматические связи. В зависимости от материальной формы внешняя речь имеет две разновидности: речь устную и речь письменную. Особенности устной речи определены тем, что устная речь ситуативна, предполагает непосредственный контакт собеседников, поэтому для устной речи характерны смысловая и структурная неполнота, которая компенсируется знанием ситуации, жестами, интонацией. При этом неполнота связана со словесной формой высказывания, но не с его содержанием. При характеристике устной речи необходимо учитывать и физические факторы, влияющие на ее особенности:

особенности речевого дыхания, ограниченность силы человеческого голоса и слуха. Особенности речевого дыхания: говорим на выдохе, голосо- и звукообразование связано с прохождением воздуха через речевой аппарат – обусловили членение речи на особые интонационные отрезки.

В процессе фонетического членения речи выделяется текст как самая большая единица, отделенная паузами, нередко отличающаяся определенным интонационным рисунком. В тексте выделяются фразы. Перед каждой фразой говорящий набирает воздух в легкие и на выдохе произносит фразу. Если фраза длинная и не может быть произнесена на выдохе, она делится на синтагмы. Пауза между синтагмами короче, чем пауза между фразами: в это время происходит добор воздуха.

В синтагме выделяются фонетические слова. Фонетическое слово не всегда равно слову как лексической единице. Служебные слова не имеют самостоятельного ударения и объединяются в одну речевую единицу с знаменательными словами, например: *по лésу, нé было*. Фонетическое слово делится на слоги. Слог – это один толчок воздуха в процессе речевого дыхания. Минимальной единицей речевого потока является звук.

Звук, слог, синтагма, фраза – это линейные звуковые единицы. Другие звуковые единицы, просодемы, – надлинейные. Это ударение, интонация (мелодика, сила голоса, темп и тембр речи).

Язык – это многоуровневая, иерархически организованная система. Низшая ступень в иерархии языковой системы принадлежит фонетическому уровню, единицами которого являются **фонемы** – мельчайшие единицы системы языка, не обладающие значением. Фонемы различаются особенностями звуко- и голосообразования, наличием-отсутствием преграды при прохождении воздуха, образованием с помощью голоса почти при полном отсутствии шума или с участием голоса и шума – на этом основании разграничиваются гласные и согласные фонемы. Дифференциальный признак – участие голоса и шума при образовании согласных звуков – позволяет разграничивать звонкие и глухие согласные: звонкие согласные образуются

шумом в сопровождении голоса ([б], [ж], [в]), глухие согласные образуются шумом без участия голоса ([п], [ш], [ф]). Наличие-отсутствие палатализации, смягчения согласных, обусловленного дополнительным подъемом средней части языка к твердому небу, определяет противопоставление твердых и мягких согласных.

В период дошкольного детства ребенок овладевает только одной формой речи, устной речью. Устная речь – это речь звучащая, основу которой составляют фонетические средства языка, а именно, его фонетическая система, интонация, ударение. Перечисленный набор языковых средств, реализуемых в устной речи, определяет содержание понятия «звуковая культура речи».

Овладение звуковой культурой речи в дошкольном детстве лично и социально значимо, поскольку устная форма речи является для дошкольника единственно возможным средством овладения системой языка, а также единственным средством реализации коммуникативной функции языка. Всем известна закономерность: ребенок с недостаточно сформированной звуковой культурой речи начинает испытывать затруднения в процессе общения, его плохо понимают окружающие, над ним нередко смеются сверстники. Как следствие, подобный ребенок сознательно ограничивает собственное речевое общение, не побуждают его к этому и сверстники: плохо говорящих детей обычно неохотно принимают в игры, особенно в игры, предполагающие активное использование языковых средств, сформированность речевых умений [Максаков 1988].

Достаточный уровень сформированности звуковой культуры речи в дошкольном детстве значим и в плане готовности ребенка к обучению в школе: в учебной деятельности широко используется устная форма речи, учебный диалог предполагает владение звуковой культурой речи, овладение письменной формой речи возможно лишь на основе владения устной речью в соответствии с правилами и нормами языка, так как, овладевая грамотой, ребенок овладевает способами передачи звучащей речи на письме.



Психолого-педагогические особенности овладения звуковой культурой речи в дошкольном возрасте

Анализируя основные этапы овладения ребенком звуковой культурой речи в период детства, лингвисты и педагоги представляют их следующим образом: от интуитивного овладения фонетической системой и фонетическими средствами родного языка вообще ребенок идет к осознанию средств и условий звучащей речи, к первичным представлениям о звуках речи, об интонации, а затем, в процессе обучения в школе, к формированию понятий о единицах фонетической системы языка, звуках, и фонетических средствах языка, ударении и интонации. Движение от бессознательного к осознаваемому, отличающее в целом процесс овладения ребенком языком и речью, наблюдается и при овладении определенным уровнем языковой системы, фонетическим уровнем.

В овладении фонетической системой и фонетическими средствами языка участвуют 3 группы анализаторов: слуховые, зрительные, речедвигательные. Чтобы звучащая единица была воспроизведена ребенком в собственной речи, ему необходимо эту звучащую единицу услышать, увидеть артикуляцию взрослого, самому совершить речевое действие, повторяя это звучание. Включение широкого круга анализаторов в овладение фонетической системой языка и фонетическими средствами, обусловлено сущностными характеристиками речевой деятельности: как всяким видом деятельности, речевым действием можно овладеть только в самой деятельности.

Овладение языковыми средствами устной речи начинается на первом году жизни ребенка в общении со взрослым. Взрослый обеспечивает ребенку речевую среду, в непрерывном речевом потоке помогает вычленить звуки и сочетания звуков (*а-а-а* – убаюкивание, *га-га-га* – гуси кричат, *ба-ба*), благодаря чему в речи ребенка появляются гласные звуки, губные согласные. Это процесс произвольный: гласные просты по артикуляции, артикуляционные отличия гласных звуков связаны с изменением формы полости рта и

степени подъема языка, артикуляцией губных согласных ребенок овладевает потому, что у него уже хорошо развиты мышцы губ и губы подвижны. От гуления ребенок переходит к лепету, начинает воспринимать звуковые комплексы как значимые единицы, что также возможно только при взаимодействии со взрослым.

Ранний возраст является своеобразной подготовкой в овладении языковыми средствами и в формировании речевых умений, ребенок много «разговаривает», произнося звуки и звуковые комплексы, благодаря чему начинает формироваться речевой аппарат. Задача взрослого на данном этапе развития ребенка – обеспечить ребенку базу для овладения фонетической системой языка, помочь в формировании артикуляционного аппарата. Для этого недостаточно только разговаривать с ребенком. Ребенок должен видеть артикуляцию взрослого, взрослый в разговоре должен использовать доступные ребенку звуковые комплексы и на фоне положительного эмоционального состояния ребенка побуждать малыша к собственному речевому действию, к повторению некоторых комплексов.

В раннем возрасте ребенок овладевает следующими группами звуков: гласными, губными согласными, переднеязычными согласными, заднеязычными согласными, причем, говоря о группах согласных, нужно отметить, что ребенок прежде всего овладевает мягкими согласными, в его речи наблюдается избыточная палатализация, что также объясняется несформированностью его артикуляционного аппарата, неумением контролировать подвижные органы речевого аппарата, когда средняя часть языка непроизвольно поднимается к твердому небу, хотя при произнесении согласных это артикуляционное движение может отсутствовать.

На третьем году жизни ребенок овладевает почти всеми звуками фонетической системы языка, кроме наиболее сложных: шипящих, свистящих, сонорных [л], [л'], [р], [р']. В большинстве случаев овладение звуками находится на уровне постановки звука, когда ребенок может повторить за взрослым звук в изолированном положении, для многих звуков уровень

овладения можно определить как уровень автоматизации, когда ребенок правильно произносит звук в словах, фразах. В звукопроизношение не всегда включается голосовой аппарат, поэтому можно говорить о таких особенностях звуко- и словопроизношения у детей третьего года жизни, как замена заднеязычных согласных переднеязычными, замена звонких согласных глухими, замена твердых согласных мягкими, замена шипящих свистящими, замена труднопроизносимых сонорных согласных более простыми по артикуляции звуками [в], [й].

Отмеченные особенности объясняются не только уровнем сформированности артикуляционного аппарата, но и уровнем развития фонематического слуха, умения дифференцировать звуки родного языка. Заметим, что фонематический слух начинает развиваться у ребенка уже на первом году жизни, его развитие всегда опережает развитие артикуляционного аппарата: прежде звук должен быть услышан, лишь затем он будет произнесен. Поэтому задача взрослого заключается в том, чтобы совершенствовать речевой слух детей, развивать у дошкольников слуховое внимание, продолжать работу по формированию артикуляционного аппарата.

Для совершенствования речевого слуха и формирования слухового внимания народная педагогика, специалисты предлагают множество упражнений, содержание которых направлено на то, чтобы научить ребенка вслушиваться в звучание: *угадай, кто позвал; угадай, что шумит; найти предмет по звучанию (где собачка лает?)* и т.п., а также выделять среди множества звуков информативно значимые. Совершенствование артикуляционного аппарата по-прежнему связано с произвольными артикуляционными упражнениями, которые при подсказке взрослого выполняет ребенок: играя машинкой, ребенок сопровождает игру звучанием, которое издает машина; кукла у ребенка плачет, собачка лает. Озвучивая окружающие предметы, ребенок автоматизирует в речевой деятельности звуки родного языка, приспосабливает артикуляционный аппарат к произнесению этих звуков, собственно благодаря подобным упражнениям, появившимся

еще на первом году жизни ребенка, становится и сам артикуляционный аппарат.

Четвертый год жизни отличается тем, что от интуитивного, бессознательного, непроизвольного овладения фонетическими средствами языка дошкольник переходит к осознанию этой системы, а прежде всего органов, благодаря которым образуются звуки речи. Узнавая самого себя, ребенок узнает и о частях артикуляционного аппарата: губы, зубы, язык, учится на примере взрослого придавать определенное положение подвижным органам артикуляционного аппарата, фиксировать артикуляционные движения. Знакомство с артикуляционным аппаратом проводится в занимательной форме («Сказка о веселом язычке»), артикуляционные действия предполагают изображение каких-либо предметов действительности: *вытяни губы трубочкой, сделай язык лопаточкой, облизги с губ варенье* и т.п. Цель подобных упражнений – обратить внимание ребенка на органы артикуляции, научить выполнять основные артикуляционные движения, необходимые для артикуляции звуков русского языка, контролировать эти движения, ограничивать движения подвижных органов артикуляционного аппарата.

М.Ф. Фомичева выделяет 6 пар артикуляционных движений, овладение которыми необходимо для овладения артикуляцией звуков русского языка:

1) растянуть губы в улыбке, обнажая резцы, сомкнутые губы вытянуть вперед трубочкой. Переключать губы из положения в улыбке в положение вытянутые трубочкой (без движений нижней челюсти);

2) зубы сомкнуты, губы в улыбке, обнажают резцы; зубы разомкнуты, губы в улыбке, обнажают резцы. Чередовать движения нижней челюсти: смыкание, размыкание зубов (без участия губ и выдвижения нижней челюсти вперед);

3) зубы разомкнуты примерно на 2 см, губы в улыбке, обнажают резцы. Высунуть язык и повернуть к правому углу рта; то же движение, но повернуть язык к левому углу рта. Чередовать движения языка от левого угла рта к правому и наоборот при положении губ в улыбке (без движений нижней челюсти влево и вправо);

4) широкий язык положить на нижнюю губу, губы в улыбке, обнажают резцы, рот открыт. Узкий язык просунуть между резцами, губы в улыбке, обнажают резцы, рот открыт. Переключать положение языка с широкого на узкий при открытом рте (без движений губ);

5) поднять широкий кончик языка к бугоркам за верхними зубами, губы в улыбке, обнажают резцы, рот открыт. Опустить широкий кончик языка за нижние зубы, губы в улыбке, обнажают резцы, рот открыт. Чередовать движения широкого кончика языка вверх и вниз;

6) приблизить широкий кончик языка к нижним резцам, губы в улыбке, зубы обнажены, рот открыт. Кончик языка отодвинуть по дну рта назад к подъязычной связке при выгнутой вверх задней части спинки языка. Чередовать движения языка вперед-назад, губы при этом в улыбке, обнажают резцы (без движений нижней челюсти) [Фомичева 1989].

Основная задача, стоящая перед взрослым в этот период жизни ребенка – обеспечить формирование артикуляционного аппарата как условия овладения фонетической системой языка. Главное – не звукопроизношение, а наличие механизма, звукопроизношение обеспечивающего. Речевой аппарат является частью двигательного аппарата, поэтому его развитие невозможно без развития мелкой моторики рук. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковые игры, специальные игрушки, самообслуживание (надеть носки, застегнуть пуговицы и т.д.).

Говоря о механизме образования звуков, необходимо также помнить, что звуки речи – явление, по своей природе не отличающееся от любого звука как физического явления, это колебательное движение частиц воздуха. Образование звуков речи связано с процессом дыхания. Звуки речи образуются, когда движущийся из легких воздух проходит через органы речевого аппарата. Ребенок умеет дышать, это условие жизнеобеспечения, но не владеет техникой речевого дыхания, потому что основные дыхательные движения в физиологическом дыхании и дыхании речевом распределяются по-разному: в физиологическом дыхании вдох

длиннее выдоха, в речевом дыхании выдох производится так долго, насколько это необходимо для произнесения определенного отрезка фонетического членения речи (обычно синтагмы).

В силу несформированности речевого дыхания ребенок говорит на вдохе. Несформированность речевого дыхания в этом возрасте объясняется не только различной техникой речевого и физиологического дыхания, но особенностями физического развития ребенка. Для произнесения на выдохе нужна длительная воздушная струя, обеспеченная объемом легких, — у дошкольника объем легких еще мал; для произнесения многих звуков нужна сильная воздушная струя: развитые межреберные мышцы сдавливают, сокращаясь, легкие, и оттуда под давлением выходит сильная воздушная струя, но межреберные мышцы у дошкольника также недостаточно развиты. Задача педагога — обеспечить дошкольнику еще одно условие овладения фонетическими средствами языка, технику речевого дыхания.

В формировании техники речевого дыхания можно выделить следующие этапы:

- 1) обучение дошкольников бесшумному вдоху (без дополнительных телодвижений) и экономному длительному выдоху;
- 2) обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении звуков;
- 3) обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении 2-, 3-словных фраз.

Подобно работе по формированию звукопроизношения, работа по формированию речевого дыхания на первых этапах ведется без использования речевого материала, поскольку первоочередная задача взрослого — обеспечить техническую сторону звучащей речи, сформировать те механизмы, благодаря которым появляются звуки речи.

Для формирования умения правильно дышать в процессе речи, экономно используя воздух, народная педагогика создавала множество упражнений на поддувание: *дуем на одуванчик, дуем на листик, дуем на султанчик, греем ручки* и т.п. В большинстве своем эти упражнения направлены

также на выработку направленной воздушной струи. Длительность подобных упражнений – не более 2-3 минут.

Включение звуков языка на втором этапе обучения речевому дыханию связано с ограничениями: на выдохе ребенок произносит гласные звуки (*гудит паровозик, воет ветер, плачет кукла*), которые уже давно автоматизированы, и внимание ребенка сосредоточено не на артикуляции, а на длительном выдохе и голосообразовании.

Нецелесообразно говорить о специальных упражнениях, связанных с третьим этапом работы над речевым дыханием на четвертом году жизни ребенка. Приемы, используемые здесь, одновременно направлены и на решение других задач: договаривание за взрослым части фразы (обычно стихотворного текста), разговор со взрослым, заучивание стихов. Говоря о заучивании стихов, обращаем внимание, что при их подборе педагог должен помнить о таких критериях, как соответствие текстов возможностям артикуляционного аппарата ребенка и уровню сформированности речевого дыхания.

Продолжается работа по формированию речевого слуха дошкольника и фонематического слуха как его компонента. Ребенка по-прежнему учат вслушиваться в звучания, выделяя среди звуков нужные: *о чем говорит парк?; о чем говорит улица?* В содержание игр включается речевой материал, и по игровому правилу дошкольник выполняет определенное действие при произнесении определенного слова. Ребенок учит вслушиваться в речь окружающих, речь становится для ребенка источником информации.

Говоря об особенностях овладения дошкольником фонетическими средствами языка, отмечаем несформированность умений по управлению собственным голосовым аппаратом: сила голоса не соотносится с ситуацией, неуместной может быть как слишком тихая, так и слишком громкая речь ребенка. Для осознания процесса управления силой голоса предлагаются упражнения, игры, включающие типовые жизненные ситуации, в которых нужно говорить тихо, с умеренной силой голоса, громко (*пожалеем больную куклу, позовем собачку, напоим куклу чаем и т.п.*).

Очевидно, что работа над звуковой культурой речи в данном возрасте носит репродуктивный характер: ребенок воспроизводит речевой материал, предлагаемый взрослым, достаточно точно копируя при этом образец речи взрослого, прежде всего его артикуляцию, однако от бессознательного подражания он уже переходит к осознанию механизма речи, своего артикуляционного аппарата. Он осознает артикуляционные движения, хотя не всегда соотносит их со звуками речи (умение выполнять артикуляционное движение не означает, что это движение будет соотносено со звукопроизношением), осознает процесс использования силы голоса. Таким образом, ребенок переходит к осознанию техники звучащей речи, что определяет содержание работы в среднем дошкольном возрасте.

Речь ребенка в этом возрасте уже понятна для широкого круга окружающих, а не только для близких людей, потому что исчезает общая картина смягченности, парные твердые и мягкие согласные дифференцируются, появляются шипящие звуки, сонорные [р], [р'], но у большинства детей шипящие и свистящие согласные находятся на уровне постановки, но не на уровне автоматизации: звуки произносятся в изолированном положении, но не произносятся в словах, либо произносятся не во всех словах в зависимости от окружения. Отсутствие автоматизации проявляется также в том, что вновь появившиеся звуки используются в тех словах, в звуковом составе которых отсутствуют, но в которых есть звуки, ранее использовавшиеся детьми в качестве заместителей: *шад*, *рама* вместо *лама* и т.п. Отсутствие автоматизации определяет такую особенность звуко- и словопроизношения в данном возрасте, как неустойчивость. Дети говорят на выдохе, однако в ситуациях, связанных с нервным перенапряжением, могут говорить и на вдохе.



Методика воспитания звуковой культуры речи в дошкольном возрасте

Основная задача, стоящая перед педагогом в работе с детьми среднего дошкольного возраста, заключается в том,

чтобы помочь детям овладеть артикуляцией всех звуков родного языка. Для этого имеются все необходимые условия: у дошкольника сформирован артикуляционный аппарат, его строение осознается ребенком, он владеет необходимым набором артикуляционных движений и может выполнять их осознанно, по инструкции взрослого. У детей развит речевой слух и фонематический, сформировано в достаточной степени речевое дыхание. Ребенок находится в литературной речевой среде. Поставленная задача решается на специальных занятиях по звуковой культуре речи. Эти занятия предполагаются всеми программами ДОО. Овладение артикуляцией всех звуков родного языка предполагает решение еще одной, принципиально новой задачи, обусловленной социальной природой языка, овладение детьми словопроизношением с учетом литературной нормы.

Поскольку важнейшим условием овладения звуковой культурой речи является совершенствование речевого слуха детей: *узнай по голосу, что ты слышишь?*; совершенствование фонематического слуха: *эхо, закончи слово, кто внимательный?* (внимательно слушать товарищей) и т.п., то в среднем дошкольном возрасте продолжается процесс формирования у дошкольников важнейшего речевого умения – умения аудировать, то есть слушать и слышать. На наличии у дошкольников этого умения основывается все содержание занятий по звуковой культуре речи, которые в среднем дошкольном возрасте в качестве обязательных предполагают следующие этапы: артикуляционная гимнастика, включающая те артикуляционные движения, что обеспечивают артикуляцию отрабатываемого звука; произнесение звука в изолированном положении с обязательным показом взрослым артикуляции этого звука, с возможным использованием детьми зеркала, чтобы дети могли проанализировать собственную артикуляцию с точки зрения правильности выполнения артикуляционных движений; произнесение звука в слог, когда ребенок учится переключаться с артикуляции одного звука на артикуляцию другого звука; произнесение слов с отрабатываемым звуком, фраз, включающих слова, в звуковом составе которых есть этот звук, то есть автоматизация звука в речи.

Кроме перечисленных этапов, занятия по звуковой культуре речи могут включать и такой этап, как подбор слов с заданным звуком. Во второй половине года этот этап следует рассматривать как обязательный, благодаря этому этапу у ребенка формируется умение, значимое в процессе обучения в школе: ребенок учится анализировать звуковой состав слова на уровне внутренней речи, что значимо как для овладения графикой, способами передачи звучащей речи на письме, так и для овладения орфографией, правилами написания слов.

Процесс овладения правильным произношением звуков – это выработка определенного навыка, а его создание требует последовательности и систематичности. С интервалом в 3-6 дней М.Ф. Фомичева предлагает проводить следующие виды работы:

- уточнение движений органов артикуляционного аппарата: педагог предлагает игровые упражнения для уточнения артикуляционных движений, выработки определенных положений артикуляционных органов, обеспечивающих правильную артикуляцию звуков;

- уточнение произнесения изолированного звука и развитие речевого слуха: используются игры или игровые упражнения для уточнения произнесения изолированного звука по подражанию, внимание детей фиксируется на положении органов артикуляционного аппарата при произнесении звука;

- формирование правильного произнесения звука в словах и развитие фонематического слуха: педагог предлагает игровой материал, способствующий четкому и правильному произнесению звуков в словах. Сначала даются те слова, в которых отрабатываемый звук находится в сильной позиции;

- формирование правильного произношения звуков во фразовой речи и развитие речевого слуха. На материале словесных игр, чистоговорок, потешек, стихов, рассказов, сказок педагог следит за правильным употреблением звуков в словах и фразовой речи [Фомичева 1989].

Определяя распределение лексического материала на занятиях по звуковой культуре речи, необходимо отметить различия в его подборе в первой и второй полови не средней

группы: в первой половине года основное внимание уделяется постановке и автоматизации звука, поэтому слова со смешиваемыми звуками не используются, а во второй половине года лексический материал, фразовый материал может подбираться так, что в рамках одного слова, одной фразы оказываются смешиваемые звуки, таким образом в содержании занятий появляется и этап дифференциации звуков.

Поскольку ребенок овладевает группой звуков, а не изолированным звуком, в содержание занятий также включается не один звук, а минимум пара звуков, связанных парадигматическими отношениями: чаще по твердости-мягкости, реже по звонкости - глухости. Представление звуков на фоне их парадигматических связей значимо для развития фонематического слуха ребенка: *поднимите карточку, если услышите звук [с']* (мягкий согласный), *если услышите звук [с]* (твердый согласный), что является в дальнейшем важнейшим условием овладения грамотой, способом передачи звукового значения многозначной буквы.

Следовательно, структура занятий по звуковой культуре речи определяется логикой овладения детьми фонетической системой языка: от овладения артикуляционными движениями ребенок идет к овладению артикуляцией звука, далее следует его автоматизация и дифференциация. В процессе занятий по звуковой культуре речи в словарь детей вводится слово *звук* в обыденном понимании значения этого слова: звук – это то, что мы слышим, в том числе звуки речи. Усвоению слова *звук* в подобном значении способствует и то, что в качестве материала для занятий по звуковой культуре речи широко используются звукоподражания: *ш-ш-ш – листья шуршат, з-з-з – комар звенит, р-р-р – тигр рычит* и т.п. Восприятие звуков речи как явления, однопорядкового всякому другому звучанию, целесообразно и по той причине, что таким образом исключается у ребенка формирование неправильного стереотипа: в случае, если ребенок неверно произнес звук, это не звук языка, а звучание, например, *так жуужжит муха*.

В дальнейшем на фоне этого обыденного представления у ребенка начинает формироваться первичное представление о звуках речи: звуки речи обладают определенными

артикуляционными признаками, при их произнесении губы, зубы, язык занимают определенное положение. Определение наличия звука в слове (*с какого звука начинается слово «сова»?*), подбор слов с заданным звуком уже не вызывает затруднений. На фоне осознания детьми звука как единицы речи педагог начинает формировать у дошкольников умения анализа звукового состава слова, обучать детей способу выделения звука в речи.

При обучении детей способу выделения звука в слове рекомендуется следующая технологическая цепочка:

- сначала учат выделению в слове гласного звука (при этом на первых этапах лучше использовать позицию начала слова как коммуникативно значимую, а также сильную позицию: *произнеси слово «аист» так, чтобы мы все услышали, какой первый звук в этом слове*. В дальнейшем подобные ограничения снимаются). Способ выделения гласных звуков соответствует их артикуляционным особенностям: гласные можно произносить подчеркнуто долго: *а-а-аист, ру-у-ука*;

- затем по образцу педагога дошкольники выделяют сонорные согласные: *н-н-нос, кн-н-нига*; здесь используется тот же способ выделения – подчеркнутое долгое произнесение, в основу способа выделения также положены артикуляционные особенности данной группы звуков;

- выделяют щелевые согласные и аффрикаты подчеркнуто долгим произнесением: *ж-ж-жук, лис-с-ст, трамв-в-вай*;

- учатся выделению всех других согласных звуков, которые выделяются лишь подчеркнутым произнесением, так как это взрывные согласные: *Книга, ламПа, шуБа*. К шести годам дошкольник должен уметь при наличии соответствующего задания многократно произнести слово, поочередно выделяя в нем звуки, или произнести слово, выделив названный звук.

Овладение способом выделения звука в слове для дошкольника значимо не только в плане овладения звуковой культурой речи: дошкольник осознает звуковой состав слова, может анализировать в этом плане правильность собственной

речи и соответствие ее литературной норме, но и в плане подготовки дошкольника к обучению грамоте. Впервые слово начинает восприниматься как единица двусторонняя, имеющая не только план содержания – значение, но и план выражения – звуковой состав. И, овладевая грамотой, дошкольник будет овладевать способом передачи звукового состава слова на письме.

В силу несформированности навыков речевого дыхания в среднем дошкольном возрасте продолжается работа в данном направлении. Используя упражнения на поддувание, педагог продолжает учить экономному расходованию воздуха, длительному плавному выдоху, обращая при этом внимание на направленность воздушной струи (*загнать мяч в ворота, мяч – кусочек ваты, помочь бабочке опуститься на цветок* и т.п.). Работа над длительным плавным выдохом ведется с использованием речевого материала, но для этого используются звукоподражания, включающие уже более сложные по артикуляции звуки: шипящие, свистящие, сонорные, а также на фразовом материале: в среднем дошкольном возрасте ребенок произносит на выдохе фразу из 4-6 слов.

Таким образом, в работе над речевым дыханием в среднем дошкольном возрасте преобладает «технический» аспект: речевое дыхание не соотносится с фонетическим членением речи, не осознается как средство интонационной выразительности речи. Безусловно, как средство выразительности оно используется дошкольниками, но интуитивно, во многом на основе подражания взрослым. Интуитивно речевое дыхание используется дошкольниками и при слогоделении (слог – один толчок воздуха), при необходимости они могут произнести слово по слогам, если их плохо слышат или плохо понимают, хотя техника слогоделения и слог как единица фонетического членения речи ими не осознаются. При заучивании стихов дети предельно точно воспроизводят интонацию взрослого, в том числе повторяют и постановку пауз.

В среднем дошкольном возрасте у детей формируется представление о культуре речевого дыхания: *не говори взхлеб,*

вдыхай бесшумно, не сопровождай речевое дыхание дополнительными телодвижениями, соотноси речевое дыхание и темп речи.

Определяя содержание работы в младшем дошкольном возрасте, мы не рассматривали такой компонент звуковой культуры речи, как интонационная выразительность. В системе работа над интонационной выразительностью детской речи начинается именно в среднем дошкольном возрасте. Обусловлено это следующими факторами: речь ребенка изначально интонационно выразительна, однако это выразительность произвольная, обусловленная эмоциональным состоянием ребенка, его эмоциональным отношением. Поэтому уже в младшем дошкольном возрасте дети используют интонационные средства выразительности (*пожалей куклу: она упала, ей больно*), но при этом задавалась ситуация, эмоционально переживаемая ребенком, однако произвольному использованию интонационных средств выразительности дошкольника нужно специально учить.

Как и в обучении дошкольников способу выделения звука в слове, здесь выстраивается определенная технологическая цепочка. Работа над интонационной выразительностью речи ведется в повседневной деятельности, в играх, начиная с младшего возраста, когда дети по подражанию при заучивании стихов, воспроизведении реплик в потешках, в сказках воспроизводят особенности интонации речи взрослого. В среднем дошкольном возрасте обращаем внимание на интонацию как средство оформления высказывания, используя для этого прежде всего материал фольклорных произведений, в которых одна реплика по-разному произносится разными героями: их высказывания по-разному интонационно оформлены.

Русские народные сказки содержат богатый дидактический материал для решения этой задачи. Первоначально дети наблюдают на образце речи воспитателя примеры различного интонационного оформления высказывания (сказка «Волк и семеро козлят»: песенка в исполнении козы, та же песенка в исполнении волка; сказка «Три медведя»: *кому принадлежат эти слова: «Кто сидел*

на моем стуле» и т.п.). На следующем этапе дети сами говорят за героя сказки, воспроизводя интонационные особенности произносимой им реплики.

Наиболее сложным является последний этап в работе над выразительностью, когда один и тот же набор слов, например: *ночью, выпал, снег* – дети должны произнести с различной интонацией, выражая различное эмоциональное отношение и по-разному определяя цель высказывания: *спросить, сообщить, обрадоваться, огорчиться, удивиться*. Особое внимание при этом уделяем интонации сообщения и интонации вопроса, готовя таким образом ребенка к овладению пунктуационными правилами, основанными на разграничении предложений по цели высказывания.

Итак, в содержании работы над интонационной выразительностью детской речи мы также видим переход от непроизвольного использования фонетических средств языка к произвольному. Осознание дошкольником интонационной выразительности речи значимо в плане культурноречевого воспитания дошкольника, а также с точки зрения подготовки дошкольника к обучению грамоте: представления об интонационной оформленности предложения будут формироваться у дошкольника на фоне его собственного речевого опыта. В работе над интонационной выразительностью детской речи используем, кроме перечисленных приемов, заучивание стихов, пересказ в лицах, сюжетно-ролевые игры: «Школа», «Магазин», «Больница» и т.п.

Критерии оценки уровня овладения звуковой культурой речи в среднем дошкольном возрасте определяются следующими параметрами:

- овладение артикуляцией всех звуков родного языка,
- овладение техникой речевого дыхания,
- овладение средствами интонационной выразительности речи.

В старшем дошкольном возрасте дети в большинстве своем говорят правильно. Недочеты в их речи связаны с отсутствием навыков дифференциации некоторых звуков, прежде всего, шипящих и свистящих, сонорных. В их речи

наблюдается некоторая небрежность, что проявляется в произнесении слов на вдохе, в неправильной постановке ударения. Встречаются заикающиеся и косноязычные дети. Перечисленные недочеты не являются дефектами речи, это возрастные особенности, которые перейдут в стойкую речевую привычку, если педагогом не будет проведена работа по устранению этих дефектов. Поэтому перед педагогом в работе с детьми старшего дошкольного возраста ставятся задачи по совершенствованию ранее сформированных умений:

- овладение детьми поздно усваиваемыми группами звуков на уровне;
- автоматизации и дифференциации;
- овладение орфоэпическими нормами родного языка;
- овладение интонационными средствами выразительности;
- совершенствование навыков использования голосового аппарата.

Заметим: если к пяти годам дошкольником не усвоен звук на уровне постановки, ему требуется помощь логопеда. Педагог продолжает работу над уже поставленными звуками.

Для совершенствования артикуляционных умений детей предлагаются следующие приемы: произнесение звукоподражаний, чистоговорок, пословиц, скороговорок, стихов, потешек, содержащих необходимый звуковой и лексический материал. Перечисленные приемы обеспечивают возможность комплексного подхода к решению поставленных задач: звукоподражания, чистоговорки и т.п. предлагается произнести с различной силой голоса, в стихах, потешках содержатся различные интонационные конструкции.

Работа над звуковой культурой речи в старшем дошкольном возрасте направлена на решение задач культурно-речевого воспитания и на подготовку дошкольников к обучению грамоте. Продолжается работа по формированию фонематического слуха, осознанию детьми звукового состава слова, формированию фонематического восприятия слова.

Таким образом, работа над звуковой культурой речи дошкольников обеспечивает овладение дошкольниками

фонетическими средствами языка и осознание этих средств, что дает ребенку возможность использовать речь как средство общения и обеспечивает подготовку к обучению грамоте. Содержание работы по звуковой культуре речи обеспечивает дошкольнику переход от устной формы речи к письменной, осознание правил письменной речи (об этом подробнее Теоретические основы и методика филологического образования в период детства, 2012).



Как правильно проводить диагностику уровня сформированности звуковой культуры речи у дошкольников?

Известный логопед М.Ф. Фомичева предлагает диагностировать уровень сформированности умений по звуковой культуре речи со среднего дошкольного возраста, организовав проведение диагностики следующим образом:

- диагностика проводится два раза в год (осенью для определения содержания работы, весной для определения результатов работы и дальнейших перспектив);
- при проведении диагностики нельзя использовать такие приемы, как чтение стихов наизусть, повторение слова за взрослым.

Последняя рекомендация М.Ф. Фомичевой не совпадает с рекомендациями других специалистов, которые полагают, что при проведении подобной диагностики можно использовать и чтение стихов наизусть, и повторение за взрослым. В этом нет противоречия: М.Ф. Фомичева предлагает диагностировать наличие звуков в речи ребенка на уровне автоматизации, использование же речевого образца взрослого предполагает проведение диагностики на уровне постановки звука. В начале года в средней группе целесообразно использование именно этого варианта.

Для проведения диагностики необходимо подобрать предметные картинки таким образом, что слова, называющие предметы, должны содержать диагностируемый звук в различных позициях: начало, середина, конец слова. Заметим, что согласно орфоэпическим нормам русского языка позиция

конца слова возможна не для всех согласных. Диагностируются группы согласных:

– звонкие [в],[в'], [б], [б'], [д], [д'], [з], [з'] (проверяется умение включать голос в произнесение звуков речи);

– свистящие согласные [с], [с'], [з], [з'] и аффриката [ц];

– шипящие ш, ж, долгий мягкий [щ'], аффриката [ч'];

– сонорные [л], [л'], [р], [р'], [й];

– заднеязычные [к], [к'], [х], [х'].

В определении групп звуков отражается степень сложности артикуляции и дифференциации этих звуков.

Педагог определяет уровень сформированности фонематического слуха, *показатели: пропуск звуков, замена звуков*; уровень сформированности артикуляционного аппарата, *показатели: искажение звука, смешение звуков*. Также в качестве критериев диагностики выделяется уровень сформированности речевого дыхания, *показатели: говорит на вдохе, на выдохе*; голосового аппарата, *показатели: говорит громко, тихо, с умеренной силой голоса*. В старшем дошкольном возрасте рекомендуется обратить внимание на такой критерий, как дифференциация звуков, *показатели: различает сходные звуки, смешивает сходные звуки*. Очевидно, что в рамках этой диагностики возможна оценка не только уровня сформированности звуко- и словопроизношения как компонентов звуковой культуры речи, но и готовности дошкольника к овладению грамотой [Фомичева 1989].



Зачем учить ребенка самостоятельно застегивать пуговицы и шнуровать ботинки? Почему так важно развивать мелкую моторику у детей?



«Сорока-белобока кашу варила...»



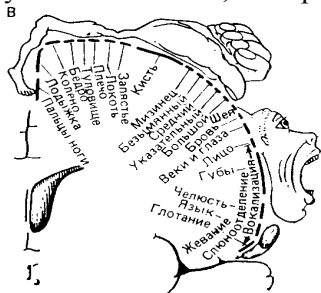
Речь – это прежде всего результат согласованной деятельности многих областей головного мозга: артикуляторные органы выполняют приказы, поступающие из мозга. Ученые доказали, что сенсорная (понимание того, что говорят

другие) и моторная (произнесение звуков речи самим человеком) речь осуществляется разными по преимуществу отделами мозга. В 1861 году французский нейрохирург П. Брока обнаружил, что в области второй и третьей лобных извилин находится речевая моторная зона, или зона Брока, у правшей находится в левом полушарии мозга, а у левшей в большинстве случаев – в правом. В 1874 году Э. Вернике было установлено, что имеется и зона сенсорной речи: в верхней височной извилины – эту зону называли зоной Вернике. Она является местом, где формируются связи между звуками речи и хранятся все усвоенные ребенком звуковые образы слов.

Таким образом, сенсорная речь и моторная речь – это результат деятельности мозга, который производит отбор движений, нужных для произнесения тех или иных звукосочетаний, устанавливает их последовательность, т.е. составляет программу действия мышц артикуляторного аппарата. Произнесение звуков речи (артикуляция) требует координации движений губ, языка, гортани, участия полостей рта и носоглотки, дыхательных движений.

Было установлено, что около трети всей площади двигательной проекции в мозге занимает проекция кисти руки, расположенной очень близко от речевой моторной зоны. Особенно наглядно это представлено на так называемом гомункулюсе (человечке) Пенфилда. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели ученых на мысль, что тренировка тонких движений пальцев рук

окажет большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики. Другими словами, если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту (норме), то и развитие речи тоже в пределах нормы; если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи.



Следовательно, можно отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга.

Особенностью развития речи ребенка является то, что сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

Вслед за развитием таких тонких дифференцированных движений пальцев начинается произнесение первых слов, по мере совершенствования тонких движений пальцев рук идет развитие речевой функции.

В «народной педагогике» эта закономерность была замечена. Неслучайно, с младенчества с ребенком играют в «Козу рогатую», «Сороку-белобоку». Именно для развития мелкой моторики и рекомендуется учить маленьких детей застегивать пуговицы, шнуровать ботинки. Полезно играть с малышами в так называемые «Пальчиковые игры». Например:

Домик



Дом стоит с трубой и крышей,
На балкон гулять я вышел.

Ладони направлены под углом, кончики пальцев соприкасаются; средний палец правой руки поднят вверх, кончики мизинцев касаются друг друга, выполняя прямую линию (труба, балкон).

Флажок



Я в руке флажок держу

И ребятам им машу.

Четыре пальца (указательный, средний, безымянный и мизинец) вместе большой опущен вниз. Тыльная сторона ладони к себе.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА



Словарная работа в ДОО рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [Алексеева, Яшина 2000 : 89].

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операционной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением слова происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.



Лингвистические основы словарной работы в период детства

Слово – знаковая единица языка. В нем органически слиты две стороны: форма и содержание. Внешняя сторона (форма) – это его звуковая или графическая оболочка, внутренняя сторона (содержание) – его значение. Без внешней стороны слово не может быть воспринято, без внутренней – не может быть понято. «Лексическое значение слова – это его содержание, отображение некоторого явления действительности (предмета, процесса, качества, отношения), закрепленное за определенной звуковой и грамматической формой.

Лексическое значение определяется рядом факторов, среди которых можно выделить внемлингвистические и внутрilingвистические факторы.

К внемлингвистическим факторам относятся: связь лексического значения слова с явлениями реальной действительности и связь лексического значения слова с понятием как формой мышления, отражающей эти явления

действительности. Внутрilingвистические факторы – это связи, которые существуют между словами и которые также участвуют в формировании лексических значений. Одни связи проявляются в контексте в зависимости значения слова от его синтаксического окружения, другие – во всякого рода ассоциациях слов, обладающих тем или иным сходством» [Кусова, Дёмышева 2009 : 70-71].

Таким образом, **слово** – это комплекс звуков или один звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующий как некое самостоятельное целое.

Основная функция слова – номинативная. Слова служат названиями предметов, явлений, действий, признаков, отношений и т.п. Однако слово называет не только данный, конкретный, в настоящее время ощущаемый (то есть видимый, слышимый, осязаемый) предмет, но и понятие. Понятие объединяет в сознании человека предметы, явления действительности по их существенным, важнейшим признакам. Если человек, наблюдая множество однотипных предметов, например, столов – деревянных и пластиковых, письменных, компьютерных и журнальных, оранжевых и белых, – знает, что всё это – столы, значит, в сознании человека есть понятие о столе, о том, что такое стол вообще. Закрепляясь за определенным понятием, слово называет целый ряд однородных предметов, что делает речь экономной.

Слово может иметь одно значение. Однозначные слова входят в разнообразные тематические группы, например, названия растений (*береза, сосна, акация*), представителей животного мира (*воробей, заяц, рыбка*), названия людей по роду деятельности (*врач, воспитатель, диктор*). Однако большинство слов в русском языке имеют несколько значений. Способность слова иметь не одно, а несколько значений, то есть способность слова обозначать ряд явлений в объективной действительности или различные стороны одного явления называется многозначностью, или полисемией. В момент возникновения слово всегда однозначно. Способы образования новых значений слов различны. Новое значение слова может возникнуть метафорически – путем переноса названия

по сходству предметов или их признаков: *носик* человека – *носик* у чайника. Перенос наименования может случиться по смежности, метонимически: *красная шапочка* (на девочке) → *Красная Шапочка* (девочка). Вследствие того что предпосылкой для употребления слова в переносном значении является сходство явлений или их смежность, все значения многозначного слова связаны между собой.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга, а образуют систему. Исходя из того что лексические единицы (слова) являются двусторонними – они имеют форму и содержание, – между ними возможны формальные и содержательные связи.

Формальные связи слов проявляются в наличии омонимии. Омонимы – это слова, совпадающие по звучанию, одинаковые по своей форме, но значения которых никак не связаны друг с другом, то есть не содержат никаких общих элементов смысла, никаких общих семантических признаков. Омонимы – это отдельные, самостоятельные слова, слова-двойники [Шмелев 2003 : 78]:

Тётя сказала:

- Ты же ребёнок,

Бегать так много

Нельзя же ребятам!

Мальчик в ответ:

- Если я жеребёнок,

Бегать мне следует, как жеребятам! (Я. Козловский)

Как следствие, методика работы со словами-омонимами и многозначными словами должна быть разной: не нужно искать общие семы в значениях слов-омонимов *лук*¹ («оружие») и *лук*² («растение»), нужно понимать, что схожесть формы этих слов лишь результат случайного совпадения фонетического состава слов *лжк* и *лоук*.

Содержательные связи слов отражаются в наличии синонимии и антонимии. Синонимы – это слова, по-разному звучащие, но одинаковые или близкие по смыслу: *Мы с приятелем вдвоём Дружно, весело живём: я иду, и он шагает, Я смеюсь – хохочет он.*

Антонимы – это слова с противоположным значением: *Мальчик радостный пошёл, И решила кроха: «Буду делать хорошо, И не буду – плохо» (В. Маяковский).*

Следовательно, значение слова определяется: 1) соотносённостью слова с предметом, 2) связью слова с определенным понятием, 3) соотносённостью слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка. Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

Соответственно этому выделяется два аспекта методики словарной работы в ДОО: ономасиологический (название предметов – *как называется это?*) и семасиологический (значение слова – *что значит это слово?*).

Первый связан с усвоением предметной соотносённости слова и его понятийной стороны в процессе ознакомления с окружающим, с развитием познавательной деятельности детей. Второй аспект связан с решением языковых задач, с освоением слова как единицы лексической системы языка. Здесь целью словарной работы является ознакомление с антонимами, синонимами, эпитетами, с многозначными словами, употребления их в речи (Тихеева, Кони́на, Пенёвская, Логинова, Гербова, Яшина и др.).

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития и социализации ребенка. Овладение словарем является также важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значении слов [Леонтьев 1997]. Своевременное развитие словаря является также и одним из важнейших факторов подготовки детей к школьному обучению. Через слово формируются нравственность, навыки поведения, усваивается национальная культура. К.Д. Ушинский рассматривал уроки родного языка как уроки воспитания нравственности, гражданственности [Ушинский 1949 : 18].



Психолого-педагогические особенности формирования словаря у дошкольников

С психологической точки зрения значение слова есть «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». «С появлением первых слов ребёнок вступает в новую фазу своего языкового развития» [Цейтлин 2000 : 82]. Именно в значении слова «завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» [Выготский 1999]. А.А. Леонтьев также подчеркивал, что овладение словарем является важным условием умственного развития ребенка, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Взгляд на слово как на «феномен мышления» определяет своеобразие и роль познавательной деятельности с накоплением представлений об окружающей действительности, с формированием элементов понятийного мышления [Леонтьев 1997].

С физиологической точки зрения слово является универсальным средством сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители. Усвоение слова есть образование временной нервной связи между ним и образом реального мира. Эти связи образуются в коре головного мозга по законам, открытым И.П. Павловым. Слово только тогда становится заменителем реального предмета, когда в его основе есть конкретные представления. Физиологическая сущность слова делает наглядность особо значимым принципом в обучении языку и речи.

Принципы словарной работы в ДОО логически вытекают из признания слова важнейшей единицей языка и речи и значения слова в психическом развитии ребенка:

1. Лексическая работа проводится в процессе ознакомления детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности.

2. Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных

способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей.

3. Задачи словарной работы решаются в единстве и в соответствии с психолого-педагогическими и возрастными особенностями ребенка.

Развитие словаря ребенка определяется как количественный и качественный рост.

Количественный рост словаря. Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. К концу первого года жизни словарь ребенка насчитывает 10-12 слов, к полутора годам 20-30 слов. Причем словом здесь считается устойчивый звукокомплекс, закреплённый за определённым значением. Темп развития понимания речи опережает умение говорить, и к концу второго года жизни он составляет 300-400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действий с ними, а также отдельные их признаки. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000-2500, а в 6-7 лет до 3500-4000 слов.

Особенно быстро увеличивается число конкретных существительных и глаголов, обозначающих действие, медленнее – число используемых прилагательных и наречий, что объясняется абстрактным характером значения имени прилагательного и, тем более, наречия. В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни: существительные названия частей тела и лица, предметы обихода, объекты живой и неживой природы, названия средств передвижения и строительных сооружений и др.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. По данным австрийских психологов, пятилетний ребенок произносит в среднем около 11 тысяч слов в день. Чаще всего используется слово Я, затем следуют выражения Я ХОЧУ, Я БУДУ, Я ЛЮБЛЮ [Алексеева, Яшина 2000 : 95].

В старшем дошкольном возрасте расширение словаря продолжает происходить при непосредственном восприятии окружающего (об этом подробнее Кусова, 2013), однако

словарная работа переходит на другой уровень, представляющий, по словам Л.С. Выготского, «грандиозную сложность» [Выготский 1999]. Это *качественное развитие словаря*, которое предполагает собственно языковую работу над словом – раскрытие многозначности слова, знакомство с синонимами, антонимами, образными средствами языка. Другими словами, освоение самих слов дополняется освоением системных связей между ними. Надо помнить, что о сформированности словаря мы можем сказать с уверенностью только тогда, когда ребёнок научится правильно употреблять слова в речи.

Необходимо помнить, что словари синонимов и антонимов для детей должны отвечать принципам коммуникативной целесообразности и доступности для понимания детей. Таким, к примеру, должен быть словарь синонимов для младшей и средней групп:

Дети – малыши, ребята, детвора.

Дом – избушка, хатка.

Грустный – печальный, невесёлый, нерадостный.

Бежать – мчаться, нестись, пускаться без оглядки.

Веселиться – радоваться, улыбаться, смеяться, хохотать.

Идти – шагать, топать, брести, идти еле-еле.

Плакать – реветь, рыдать, заливаться слезами [Алексеева, Яшина 2000 : 106].

Процесс овладения словарем, который начинается с конца первого и начала второго года жизни нельзя представлять как простой процесс усвоения слов языка взрослых. Младенец в конце первого и начале второго года жизни действительно в ответ на вопросы матери «Где чашка?», «Где кукла?» поворачивает голову и смотрит на названные предметы. Однако это не означает, что ребенок сразу же овладевает четкой предметной отнесенностью данного слова [Лурия 1998].

Сначала слово ассоциируется у малыша только с конкретным единичным предметом. И прежде чем слово для него начнет обозначать понятие, ребёнок в своем психическом

развитии пройдёт **четыре степени обобщения** (по М.М. Кольцовой).

Первая степень обобщения – слово обозначает один определенный предмет (*КУКЛА – только эта кукла*). Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям первого – начала второго года жизни.

Вторая степень обобщения – слово обозначает уже группу однородных предметов (*КУКЛА* относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана). Значение слова здесь шире, и вместе с тем оно уже менее конкретно. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни.

Третья степень обобщения – слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (посуда, игрушки и т.п.). Так, слово *ИГРУШКИ* обозначает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предметы, предназначенные для игры. Сигнальное значение такого слова очень широко, вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения достигается детьми в три – три с половиной года.

Четвертая степень обобщения – слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово *ВЕЩЬ* содержит в себе обобщения, даваемые словами *ИГРУШКИ, ПОСУДА, МЕБЕЛЬ*). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретным предметом прослеживается с большим трудом.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый, с восприятием малышом предмета или действия, которое оно обозначает. Причем чем меньше ребенок, тем большее количество таких совпадений требуется. Так, на первом году необходимо более 50-70 повторений, в то время как на втором году – не более 10. Большое значение имеют действия ребенка с называемым предметом. В исследовании М.М. Кольцовой убедительно доказано, что слово превращается в обобщающий сигнал при

условии выработки большого количества двигательных условных связей. При выработке 3-ей степени обобщения у слова *ИГРУШКИ* предварительно подобрали 20 слов – названий игрушек, которые имели уже вторую степень обобщения, то есть это были кукла вообще, мяч вообще и т.д. В опытах во время игры предметы назывались (*кукла, кубик*), тут же давалось и слово *ИГРУШКА*. Ребенка спрашивали: *«Какую ты хочешь взять игрушку – куклу или мишку?»* – или ему предлагали: *«Дай мне одну игрушку, ну вот автомобильчик, а остальные игрушки – волчок и мячик – возьми себе»*.

Оказалось, что первые четыре слова со второй степенью обобщения связались со словом *ИГРУШКА* после 18 (в среднем) сочетаний, следующие пять слов – через 10 сочетаний, а дальше было достаточно дать 3-4 сочетания. По мере того как система условных связей для слова *ИГРУШКА* становилась более мощной, включение в нее новых связей происходило с большей легкостью.

Именно поэтому формирование высоких степеней обобщения у ребенка при систематической работе с ним совершается очень легко. Если же такой работы нет и число систем условных связей мало, то каждое понятие вырабатывается с трудом [Кольцова 1973].

После 4-5 лет дети относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Однако система абстракций и обобщений еще не усвоена. Наблюдаются многочисленные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Так, четырёхлетняя девочка, вернувшись домой из детского сада и обнаружив, что в её отсутствие родители переставили мебель, указав на шкаф, объявляет: *«Этот нёбель («мебель») там стоял!»*.

Переносные значения слов также усваиваются детьми не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Всякое употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей (услышав, что у чайника есть носик, мальчик с иронией спрашивает: *«Носик? Может, ты еще скажешь, что у чайника есть сердце?»*) [Теоретические

основы и методика филологического образования в период детства 2012].

Изучая процесс усвоения детьми семантики слов, Л.С. Выготский установил, что значения детских слов динамичны: ребенок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности. Особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий. Л.С. Выготский показал, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. Если на ранних этапах развития ребенка в значениях слов преобладают эмоционально-образные компоненты, то постепенно с возрастом увеличивается роль компонентов логических. У ребенка в 3-5 лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями, а в 5-6 лет – системой так называемых житейских понятий, в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи [Выготский 1999].

Итак, в своей конкретно-отнесённой форме значение слова возникает раньше понятия и является предпосылкой его становления. Понятие по мере развития ребёнка расширяется, так как расширяется сфера деятельности ребёнка, и в конце концов речь перестает быть зависимой от чувственной ситуации.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. В речи детей появляется сначала неосознанное, а затем осознанное употребление метафор (об этом подробнее Кусова, 2014).

Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их

углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.



Методы и приемы словарной работы в период дошкольного детства

Словарная работа в ДОО складывается из занятий трех разновидностей: 1) занятия, в которых словарная работа осуществляется в процессе ознакомления с постоянно расширяющимся кругом предметов и явлений окружающей действительности (экскурсия, демонстрация предметов и т.п.); 2) занятий, где словарная работа опирается на углубление знаний детей об окружающих предметах и явлениях (ознакомление с качествами, свойствами, особенностями), и 3) занятий, решающих задачи словарной работы в процессе обобщений, формирования понятий.

В.И. Логинова определяет общие требования к организации и методике проведения занятий:

1. Единство развития словаря с развитием познавательных процессов (восприятия, представления, мышления).

2. Целенаправленная организация речевой и познавательной активности детей в процессе занятия.

3. Наличие наглядности как основы для организации речевой и познавательной активности.

4. Единство реализации всех задач словарной работы на каждом занятии [Развитие речи детей дошкольного возраста 1984 : 83-101].

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Е.И.Тихеевой, О.И. Соловьевой, М.М. Кониной и уточнены в последующие годы.

Сегодня выделяют *четыре основные задачи*:

1. *Обогащение словаря* новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной

лексики (название предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

2. *Закрепление и уточнение словаря.* Эта задача обусловлена тем, что у детей не всегда слово связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входит углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами; усвоение многозначности, синонимии, антонимии. Необходимо обратить внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления синонимов, а также на усвоение оттенков значений слов, в том числе и многозначных, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

3. *Активизация словаря.* Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно закреплено и воспроизведено ими в речи, так как при воспроизведении речи участвует не только слуховой, но и мускульно-двигательный и кинестический анализаторы.

4. *Устранение из речи детей нелитературных слов* (диалектных, просторечных, жаргонных) [Алексеева, Яшина 2000 : 101-102].

Все рассмотренные задачи взаимосвязаны и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии. Словарная работа в начальной школе предусматривает решение этих же задач [Рамзаева, Львов 1979].

Содержание словарной работы в дошкольном возрасте прежде всего определяется тем, что здесь первоначально складывается словарный запас, обозначающий элементы

присваиваемой ребенком культуры – материальной, интеллектуальной, соционормативной.

Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Бытовой словарь включает в себя названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений; природоведческий словарь – названия явлений неживой природы, растений, животных; *обществоведческий словарь* – слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.); *эмоционально-оценочная лексика* – слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (*храбрый, честный, радостный*), качественную оценку предметов (*хороший, плохой, добрый*); слова, образованные при помощи суффиксов эмоционально-экспрессивной оценки (*голубушка, домище*), семантико-стилистические синонимы (*засмеялись – захихикали – прыснули*); фразеологические обороты (*работать спустя рукава*); лексика, обозначающая время, пространство, количество.

В активном словаре детей должны быть также названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (*фрукты, посуда, игрушки, транспорт* и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (*добро, зло, красота* и др.), то есть в словаре детей должны быть слова всех основных частей речи.

При отборе слов должны учитываться следующие критерии: во-первых, коммуникативная целесообразность, частота употребления слова в речи, общеупотребительность и его доступность детям; во-вторых необходимость слова для усвоения содержания каких-либо представлений и художественных произведений, значимость его для решения воспитательных задач.

Выделяют две группы методов словарной работы. Первая группа включает методы накопления содержания детской речи: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдения за животными, деятельностью взрослых, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием дикими и домашними животными, профессии людей, техника и средства передвижения и т.п.), чтение художественных произведений, показ кино- и видеофильмов, просмотр телепередач. Очень важно сочетать непосредственное восприятие объектов, слова педагога и речь самих детей. Здесь будут уместны такие приёмы, как подсказ начала слова при повторном наблюдении, речевой образец педагога с пояснением слов и толкованием их смысла, привлечение внимания детей к слову интонационным выделением, усиленным артикулированием и повторным проговариванием.

Вторая группа методов включает методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны. Это рассматривание игрушек (содержание и подбор игрушек для каждой группы определяется особенностями детей и задачами речевой работы: фигурки людей, животных, птиц; овощи, фрукты, грибы, орудия труда; дидактически оборудованная кукла); рассматривание картин; дидактические игры, которые проводятся с игрушками, предметами и на вербальной (словесной) основе; дидактические упражнения и загадывание и отгадывание загадок.

Дидактические игры с игрушками и предметами служат своеобразным продолжением рассматривания игрушек и

предметов: сначала дети рассматривают кукол, а потом играют в игру «Кукла Катя идёт в гости»; в первой части занятия рассматривают предметы, а во второй играют в игру «Чудесный мешочек».

Дидактические упражнения в отличие от дидактических игр не имеют игровых правил. Игровая задача словарных (лексических) упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова, поэтому педагогу следует тщательно подбирать речевой материал. Основным содержанием упражнений являются различные виды классификаций слов: по родовидовым признакам; по свойствам предметов; по синонимическим и антонимическим отношениям и пр.

В словарной работе с малышами огромное значение имеет **наглядность**. Она всегда активизирует речь детей, побуждает к речевым высказываниям. Поэтому широко используются непосредственное наблюдение предметов и явлений, а также изобразительная наглядность – игрушки и картины. На роль картинки в развитии словаря обращал внимание еще К.Д. Ушинский. Он писал: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету» [Ушинский 1949 : 42].

Остановимся подробнее на особенностях методики словарной работы в разных возрастных группах.

Дети младшего дошкольного возраста осваивают наименования предметов ближайшего окружения, частей предметов, действий с ними. На данном этапе активный словарь детей рекомендуется обогащать:

– конкретными существительными – названиями предметов одежды, посуды, мебели, игрушек, растений (*дерево, трава, цветы*), овощей (*морковь, капуста, репа, помидор, огурец*), фруктов (*яблоко, груша, апельсин, лимон*), домашних животных (*петух, курица, лошадь, корова, собака, кошка*), их детенышей (*цыпленок, жеребенок, теленок, щенок, котенок*) и др.;

– глаголами, обозначающими некоторые действия (*мыть, вытирать, варить, стирать, лечить* и др.);

– прилагательными (*большой, белый, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, черный, горячий, холодный, кислый, круглый*);

– наречиями (*вчера, сегодня, завтра, близко, далеко, низко, высоко*).

На основе расширения знаний и представлений необходимо увеличивать запас слов, постепенно формировать понимание и употребление обобщающих слов (*игрушки, одежда, посуда, мебель*).

Воспитатель непременно должен сопровождать свои действия и действия детей словом не только на специально организованных занятиях но и в режимные моменты (мытьё рук, одевание на прогулку). Необходимо сочетать непосредственное восприятие объектов, слово педагога и речь самого ребенка. Новые слова должны произноситься четко, внятно. Используется интонационное выделение слова, несколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми.

Наиболее благоприятные условия для речевой практики создаются на специальных занятиях, обогащающих чувственный опыт ребенка. Организуются прогулки, осмотры помещения [Тихеева 1981: 63]. Можно связать осмотр с игрой в поручения: *«Давайте посмотрим, как живут наши куклы, хорошо ли им, не обижают ли их. Куклу Катю посадим за стол, а куклу Колю Галя посадит на кресло»* и т.п. Е.И. Тихеева рекомендовала осмотры для уточнения ряда понятий: *«Какая у нас мебель», «Что стоит в буфете», «Наши кровати»*. С детьми этого возраста проводятся целевые прогулки. Наблюдения на прогулках проводятся неоднократно, в разное время года, в разную погоду. «В интересах максимального использования экскурсии в целях развития речи детей необходимо заранее установить те речевые формы (точная номенклатура и т.п.), которые будут закрепляться или предлагаться впервые» [Тихеева 1981 : 65].

Большое место занимают специальные занятия по ознакомлению с предметным миром, основная цель которых – ввести в речь детей названия предметов, их частей, некоторых

признаков, свойств и качеств [Тихеева 1981, Логинова 1984]. В младших группах проводятся два вида занятий:

1. На занятиях по первичному ознакомлению с предметами необходимо правильно организовывать восприятие детей, формирование представлений и соответствующего словаря. Наиболее эффективными приемами являются: привлечение внимания к предмету, действию и привлечение внимания к слову. Название предмета дается только тогда, когда на нем сосредоточено внимание ребенка. Слово выступает как знак предмета. Устанавливается связь слова с представлением о предмете. Далее создается поисковая ситуация, предлагается вопрос: *где кукла?* В ответ на поиски предмета воспитатель показывает его вновь и повторяет слово. Затем слово повторяется ребенком при появлении или исчезновении предмета.

2. На занятиях по углублению знаний о предметах формируется целостное представление ребенка о предмете: устанавливается связь между назначением предмета и его строением, материалом, из которого он изготовлен, определяются видовые особенности предмета. К таким занятиям предъявляются следующие требования: познавательная деятельность должна быть опосредована практическими задачами и опираться на игровые приемы; предметы должны быть хорошо знакомы детям; дети должны активно действовать с предметами, выбирать подходящие и мотивировать свой выбор; руководство познавательной и речевой деятельностью воспитатель осуществляет через указания и вопросы.

На занятиях используются методы рассматривания и обследования предметов. Ознакомление с предметом идет поэтапно:

- ознакомление с внешним видом предмета, с его назначением;
- восприятие частей, деталей предмета;
- знакомство со свойствами и качествами предметов, материалов, из которых они сделаны (*стекло, бумага, дерево, металл; стекло прозрачное, хрупкое, бьётся; бумага мнется, рвется, размокает*).

Преобладают занятия с образными игрушками. Наиболее типичны игры-занятия с куклой. Слово на таких занятиях связывается с действием, может повторяться несколько раз в разных сочетаниях, по-разному изменяясь. Это создает условия для выработки у детей многочисленных и разнообразных по характеру ассоциативных связей на одно и то же слово.

Широко используются дидактические игры с игрушками: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали», а также дидактические игры-занятия: «Приготовим салат», «Поучимся заваривать чай» и т.п. Полезно проводить хороводные игры: дети поют или произносят текст и сопровождают его действиями.

Закрепление и активизация словаря происходит в процессе рассматривания картин. Используются настенные предметные и сюжетные картины. Предметные картины служат для уточнения названий предметов, признаков (*петух, петушок, большой, красивый, у него гребешок, борода, клюв, ноги, хвост*). Сюжетные картины служат для активизации словаря («Наша Таня», «Мы играем»). При выборе картин должна соблюдаться строгая постепенность, переход от доступных, простых сюжетов к более сложным. В этих случаях картина представляет простор для расширения кругозора и для увеличения запаса слов. В детском саду используются как специально созданные для детского сада дидактические картины (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть», «Времена года»), так и репродукции картин известных художников А. К. Саврасова, И. И. Шишкина, И.И.Левитана и др. Важно точно определить объем знаний и соответствующего словаря, наметить основные методические приемы (вопросы, пояснения, привлечение художественного слова, обобщение ответов детей).

В обогащении словаря детей велика роль художественной литературы, так как качество восприятия текста находится в прямой зависимости от понимания значений слов. Следовательно, наряду с воспитательными задачами целесообразно определить и объем, и характер работы над

словом. Это может быть не только лексика, использованная автором, но и словарь, необходимый для характеристики героев, их поступков. Для введения эмоциональной лексики особенно ценны сказки, стихи, потешки, прибаутки. Словарь детей обогащается меткими словами и выражениями народной речи: *косопланный мишка, петушок – золотой гребешок, красно солнышко, травушка-муравушка, зайчик-побегайчик, лягушка-квакушка*.

Уже в младших группах внимание детей привлекается к слову, к разным словам, которыми можно назвать один и тот же объект (*кошка, киска, кисонька*), и к одним и тем же словам, обозначающим разные предметы и состояния (*носик у куклы и носик у чайника; идет человек и идет дождь; румяное яблочко и румяная девочка*).

Специальная словарная работа в младшей группе способствует более интенсивному обогащению словаря. Ребенок начинает проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов типа «Как это называется?». Усвоение слов положительно влияет на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности.

Средний дошкольный возраст – это качественно новая ступень в развитии ребенка, что связано с расширением жизненного опыта ребенка и его круга общения со взрослыми и другими детьми.

В течение года словарь ребенка пятого года жизни увеличивается примерно на 600-800 слов. Особенно возрастает количество существительных и глаголов. Происходит углубление понятий и связанное с ним усвоение значений слов. Развивается обобщение. Дети начинают пользоваться более точными наименованиями предметов (*яблоко – сочное, вкусное, спелое, гладкое, круглое*), дифференцируют понятия (*хороший, умный, добрый, ласковый, красивый* – вместо существовавшего ранее одного слова *хороший*), используют больше глаголов для выражения оттенков значения (*бежит, мчится, несётся*). Появляется ярко выраженное критическое отношение к речи окружающих, а иногда и к собственной, попытки осмыслить

значения слов. Повышенный интерес к слову проявляется в словотворчестве.

В силу быстрого роста словаря, который отстает от роста представлений, появляется разрыв между пассивным и активным словарем. Задача воспитателя – наполнение конкретным содержанием имеющихся у детей слов, уточнение их смысла, введение слова в контекст. Параллельно происходит обогащение словаря синонимами и антонимами, обобщающими словами.

В методике словарной работы появляются новые методические приемы, которые основываются на способности воспринимать речь без наглядного сопровождения. Речевые рефлексy у детей этого возраста образуются быстро, но быстро угасают, отличаются неустойчивостью. Поэтому в средней группе необходимо повторение одних и тех же занятий.

Осмотры помещений выходят за пределы группы. Дети знакомятся с кухней, кабинетом заведующей, залом. Проводятся экскурсии по улицам города, в ближайший лес, парк. Рекомендyется проводить экскурсии в одно и то же место в разное время года, благодаря чему представления детей становятся более упорядоченными. С каждой повторной экскурсией ребенок получает новые знания, начинает припоминать, сравнивать, устанавливает связи между явлениями, а следовательно, уточняет свой словарь. Много интересного для наблюдений и для развития словаря дает природа (зимой – *деревья стоят в зимнем уборе, трещит мороз, метель наметает сугробы*; весной – *звонит капель, набухают почки, плачут сосульки, журчат ручейки*).

Рассматривание предметов проводится на основе сравнения, различения и обобщения. Используется наглядно-действенный метод ознакомления с предметами. На занятиях по ознакомлению с качествами и свойствами предметов используют раздаточный материал для тщательного сенсорного обследования и сравнения противоположных качеств и свойств предметов (*твердый – мягкий, прозрачный – непрозрачный*).

Приемы сравнения используются чаще, чем раньше. В процессе сравнения оба сравниваемых предмета должны быть перед глазами детей. Широко применяется игровая ситуация:

«К нам в гости пришли две куклы-подружки. Они давно не виделись и стали рассматривать свою одежду. Давайте поможем им». Дети этого возраста легче замечают различия. Поэтому сравнение начинается с выяснения различий, а затем устанавливается сходство.

Появляется новый вид занятий – беседа по игрушкам, которая тоже сопровождается сравнением, описанием. Используется описание игрушек и составление загадок по ним. Это очень сложное упражнение, так как дети еще не всегда выделяют существенные признаки предметов. Используются игры типа *«Магазин игрушек»*, *«Найди и опиши»*.

Для закрепления и активизации словаря проводят те же дидактические игры, рассматривание картин. При этом решаются разные дидактические задачи: закрепление наименований предметов, описание их на основе зрительного восприятия и без опоры на наглядность, сравнение по цвету, размеру, форме и назначению; классификация, закрепление грамматических форм слова, употребление слов, обозначающих пространственные отношения (*«Чудесный мешочек»*, *«Посмотри и запомни»*, *«Угадай, что изменилось»* и т.п.). Широко используются драматизации и инсценировки с игрушками, в которых закрепляют правильное словоупотребление. Динамика игровых действий создает условия для многократного мотивированного употребления слов и тем самым способствует упрочению правильного навыка.

Таким образом, усложнение словарной работы в средней группе связано, в первую очередь, с расширением и углублением знаний об окружающем мире. Это дает возможность в средней группе использовать словесные игры без опоры на наглядность.

Старший дошкольный возраст ознаменован тем, что ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Развивается личность в целом, растет и развивается сознание. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря. «Следует заметить, что в этом возрасте новые слова в словаре ребенка

большей частью связаны с обозначением социально значимого. Ребёнка интересуют названия профессий: *парикмахер, врач, строитель, электрик*; название профессиональных действий: *стрижёт, лечит, охраняет*; характеристика человека как члена социума: *усердный, трудолюбивый, прилежный*. Ребёнок начинает оценивать с точки зрения полезности окружающие его предметы, в восприятии окружающей действительности появляется прагматизм, что находит отражение в увеличении в словаре ребёнка круга оценочных слов. Кроме слов *хороший, плохой*, ребёнок использует *полезный, вредный, бесполезный, ненужный*» [Кусова, Дёмышева 2009 : 177]. Дети 5-7 лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлеченным значением (*радость, уют, забота*). У них появляется большой интерес к слову, к его значению. К семи годам в словаре ребенка имена существительные составляют 42%, глаголы – 43%, прилагательные – 7%, наречия – 6%, служебные слова – 2% [Алексеева, Яшина 2000 : 143].

В старшем дошкольном возрасте происходит качественное изменение детского словаря, что связано с появлением слов с отвлеченным значением, с активизацией слов, обозначающих различные признаки, а также с усвоением ребёнком различных значений многозначного слова. «Напомним, что до пяти лет ребёнок воспринимает слово в одном основном значении, буквально понимает переносные значения, теперь он начинает понимать связь не только между словом и явлениями действительности, но и связь, существующую внутри слова между разными его значениями. В понимании этой связи ему помогает взрослый; выстраивая аналогию, он объясняет, почему снег называют скрипучим, колючим, а мороз жгучим, крепким» [Кусова, Дёмышева 2009 : 178].

В старшем дошкольном возрасте продолжается работа по расширению словарного запаса детей, его активизации. Используются те же методы и приемы, однако в содержание занятий вносятся некоторые изменения. На занятиях по обогащению словаря детей (экскурсии, осмотры помещения, обследование предметов, рассматривание картин, предметов и

живых объектов, сравнение предметов) усложнение состоит в расширении круга объектов, в увеличении набора предметов и материалов, их признаков. Одно из новых правил введения новых слов в словарь ребенка – ознакомление со словом в контексте.

Проводятся занятия по формированию родовых понятий, беседы по игрушкам, беседы по картинам, составление рассказов, описаний по картинам с придумыванием названия картине. В обогащении словаря детей словами всех частей речи большую роль играет художественная литература.

Главная задача словарной работы в старшем дошкольном возрасте – выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания, подбор наиболее точного слова для обозначения предмета и его свойств. Именно поэтому новое значение приобретает работа с многозначными словами, с синонимами и антонимами [Струнина, Ушакова 2004].

В работе с многозначными словами можно рекомендовать:

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: *ушко* иглой и *ушко* зайчика;
- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова: старый дом – *ветхий*, старый хлеб – *черствый*;
- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова: старый хлеб – *свежий*, старый человек – *молодой*;
- составление предложений с многозначными словами;
- рисование на тему многозначного слова;
- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и литературных произведениях (сказках, стихах, рассказах);
- придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Приемы работы над синонимами:

- подбор синонима к изолированному слову;
- объяснение выбора слов в синонимическом ряду;
- замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «*Растужился, расплакался* серенький зайка» (*расхныкался, залился слезами, разрыдался*);
- составление предложений со словами синонимического ряда;
- составление рассказа со словами синонимического ряда.

Приемы работы над антонимами:

- подбор антонима к заданному слову: *высоко* – (*низко*), *трудно* – (*легко*);
- отыскание антонимов в рассказах, пословицах, поговорках: Тяжело в ученье – легко в бою;
- договаривание предложений с антонимами: *Летом жарко, а зимой ... (холодно)*;
- составление предложений и связных высказываний с заданной парой антонимов (*умный* – *глупый*, *весело* – *скучно*).

Объяснение значения слова становится возможным не только через наглядность, но и через уже усвоенные слова. В практике широко используются следующие приемы:

- объяснение значений слов путем показа картинки;
- сопоставление слова с другими словами (*надевать* – *что?*, *одевать* – *кого?*);
- объяснение этимологии слова (*зайчата-листопаднички*, *лиса зимой мышкует*);
- составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;
- подбор к слову антонима (*неряха* – *чистый, опрятный*);
- подбор к слову синонима (*неряха* – *грязнуля, неопрятный*);
- объяснение слова через развернутое определение (*герой* – *человек, совершивший подвиг*);
- сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов [Алексеева, Яшина 2000 : 149].

Словарная работа на занятиях должна сочетаться с активизацией слов в разных видах деятельности: образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения); образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов; самостоятельной деятельности детей. Задачи словарной работы эффективно могут решаться в том случае, когда педагог целенаправленно использует интегративный подход при организации образовательного процесса.



Почему развитие ощущений невозможно без участия слова?

Практический опыт, разнообразная деятельность ребенка среди окружающих его и общающихся между собой людей являются в подлинном смысле слова школой его аналитической деятельности. Без слова, без речи переход к высшим ступеням анализа и синтеза невозможен. В этом находит свое выражение взаимодействие первой и второй сигнальной системы на уровне чувственной ступени познания – ощущений.

Результаты исследований показывают, что значение слова, обозначающего предмет или какой-либо его признак (форму, цвет, величину, положение в пространстве), имеет решающее значение для его выделения в воспринимаемом объекте. Ребенок видит «цилиндр» или «круг», т.е. выделяет форму в предметах (печка, колесо), когда он знает слово, его обозначающее. Конечно, ребенок и неговорящий видит круглый мяч и отличает его от кубика, однако знание *формы*, отвлеченной от содержания (шар, круг, цилиндр, куб), возможно лишь тогда, когда она обозначена словом. Тогда узнаваемая форма «видится», т.е. абстрагируется, в любом предмете. Ребенок пяти-, шестилетнего возраста с интересом находит форму цилиндра в печке; в плафоне видит шар, а в воронке видит «конус и маленький цилиндр».

Когда форма не обозначена словом, она слита с предметом и не выделяется даже детьми школьного возраста. В этом случае существенным становится любой случайный признак, на который и ориентируется ребенок в восприятии предметов [Люблинская 1997 : 120].



***Как можно развивать словарь ребенка
на прогулке или по дороге в детский сад?***

Для обогащения, уточнения и расширения словаря детей необязательно покупать дорогую игрушку или компьютер, можно использовать всё, с чем ребёнок сталкивается дома, в детском саду, на улице. В словарь детей нужно вводить не только названия предметов, но и их частей; не только названия цветов, но и их оттенков; не только названия формы и величины предмета, но и материала, из которого этот предмет сделан. Самое главное, подумайте, какой вопрос задать малышу, когда вы рассматриваете с ним тот или иной предмет. Если вы спросите просто: «Кто это?» или «Что это?», то и получите простой ответ-название. А можно спросить и по-другому. И это уже будет лексическая игра! В результате ваш малыш не только узнает новое слово, но и научится правильно образовывать форму слова, строить распространенные предложения.

Кем (чем) был? Кем (чем) будет?

Ребенок и взрослый вместе называют слова, отражающие либо прошлое, либо будущее объекта, предмета, явления, попавших в поле зрения. Например: *семечко – подсолнух; котенок – кошка; мальчик – мужчина.*

Кто кем становится?

Жил - был маленький щенок,
Он подрос, однако,
И теперь он не щенок –
Взрослая ... (собака).
Жеребенок с каждым днём
Подрастал и стал ... (конём).
Бык, могучий великан,
в детстве был (телёнком).
Толстый увалень баран –

Тоненьким (ягнёнком).
Этот важный кот Пушок
Маленьким ... (котёнком),
А отважный петушок –
Крохотным ... (цыплёнком).
А из маленьких гусят
Вырастают ... (утки).
Специально для ребят,
Тех, кто любит шутки.

Кто что умеет делать?

Собака – лает, сторожит (дом), рычит, виляет (хвостиком), бегают, грызет (кости).

Кошка – мяукает, мурлыкает, царапается, лакает (молочко), ловит мышей, играет.

Кто больше назовет действий с предметом?

– Что можно делать с водой? — Пить, наливать, плавать (в воде), играть (с водой), переливать (воду), кипятить...

– Что можно делать с мячом? — Играть, бросать, ловить, пинать....

– Что можно делать с цветами? – Рвать, нюхать, смотреть, любоваться, поливать, дарить, сажать...

Где что можно делать?

– Что можно делать в лесу? – Гулять, собирать грибы и ягоды, охотиться, слушать птиц, отдыхать...

– Что можно делать на реке? – Купаться, плавать, нырять, загорать, кататься (на лодке), ловить рыбу...

Какое что бывает?

– Что бывает высоким? – Дерево, столб, человек...

– Что бывает горячим? – Пирожок, солнце, любовь...

ОВЛАДЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА



Основные этапы в овладении дошкольниками грамматическим строем родного языка

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано. Академик В.В. Виноградов назвал грамматический строй «организующим центром языка» [Виноградов 2001].

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций [Арушанова 1999: 7].

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А.Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и одновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная

сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты [Арушанова 1999: 8-9].

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой годы жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К.Д. Ушинский назвал грамматику логикой языка [Ушинский 1949 : 19]. Каждая грамматическая форма выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления языка. Таким образом, овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние

на развитие речи и психики ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В дошкольном учреждении не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной, с точки зрения грамматики, речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных, глаголов и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Динамический стереотип отличается большой устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то употребляет их при соответствии общей системе языка (правильно), а также и при отступлении от языковой системы (неправильно): *в платье* и *в пальте*; *на столе* и *на пианине*.

Известный лингвист А.Н. Гвоздев, наблюдая за речью своего сына Жени, выделил ***основные период в формировании грамматического строя русского языка***.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.). В нём отчётливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес.) и б) время предложений из нескольких слов,

главным образом двухсловные предложения (от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

В пределах этого периода можно наметить три этапа: 1) время формирования первых форм (от 1 г. 10 мес. до 2 лет 1 мес.), когда в предложениях рядом с морфологически расчлененными словами еще встречаются неизменяемые слова-корни (например, начальная форма существительного, совпадающая с именительным падежом, употребляется вместо винительного падежа; начальная форма глагола, совпадающая с инфинитивом, употребляется вместо настоящего времени, а также еще употребляются чисто детские слова-корни); 2) время использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей слов (падежные окончания существительных, личные окончания глаголов); сложное предложение в это время остается бессоюзным; 3) время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений от 2 лет 3 месяцев до 3 лет. В это время появляются и усваиваются предлоги и союзы, сложное предложение становится союзным.

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах [Гвоздев 2007].

Особенности развития морфологической стороны речи. Морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано – около 1 г. 11 мес. И этот переход к морфологически расчленяющимся словам представляет резкий скачок по сравнению с ярко выраженной цельностью и аморфностью слов-корней в начальный период развития детского языка. Об этом верно пишет С.Н. Цейтлин: «Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными».

До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (*МАМА – МАМЕ*), форму типа *МАМА* нельзя считать настоящей формой именительного падежа» [Цейтлин 2000].

Выделение морфологических элементов удается ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего и внешнего выражения в звуках. Иными словами, усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко схватывается ребенком: число, уменьшительность-неуменьшительность, повелительность и т.п.

Раньше всего, по наблюдению А.Н. Гвоздева, ребенок усваивает **число** существительных (1 г. 10 мес.), так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна, а также разницу между **уменьшительными и неуменьшительными** существительными, также основанную на реально существующих и легко схватываемых различиях: *рука – ручка, рученька*. Рано усваивают дети **повелительную** форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль.

Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (**падежи**), со временем (времена), с участниками речи (**лица глаголов**). Так, все падежи без предлогов усваиваются к 2 годам. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже, около 2 лет 2 мес., может быть, вследствие того, что ребенку трудно ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц.

Поздно усваивается **категория условного наклонения** (2 г. 10 мес.) вследствие трудности ее значения: она обозначает

действие предполагаемое, а не реально существующее, соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение (2 г. 8 мес.), а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий – с 3 лет 4 мес. и позже.

Исключительно сложным и длительным оказывается **усвоение категории рода**, что связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими признаками принадлежности к роду.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения: вместе с появлением множественного числа (1 г. 10 мес.) появляется и слово «много» (*НЕГА*), с усвоением будущего времени (2 г.) связано появление слов «сейчас» (*СИЯС*) и «скоро» (*КОЛА*), личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола до 2 лет 2 мес. [Гвоздев 2007 : 463].

А.Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность: развитие грамматического строя идет путем усложнения и дифференциации значения. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих, а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Так, например, при усвоении категории числа у существительных первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («У тебя **ОДИН БРЮК** запачкался!», «Мы всегда моем **ПОСУДЫ** в кукольном уголке!», «**ЗВЕРЁНОК** какой смешной, погляди!» и т. п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы

существительных, у которых наблюдается неполная парадигма по числу (собирательные, отвлеченные, *pluralia tantum*).

А.Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные **трудности**: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование, форма сравнительной степени [Гвоздев 2007].

Перечислим некоторые типичные морфологические ошибки в речи детей.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) в форме родительного падежа, множественного числа: *карандашов, ежов, дверёв, этажов* (норма – окончание **-ей**), *девочков, кулков, пуговицев, котёнков, щенёнков* (норма – нулевое окончание),

б) форма родительного падежа, единственного числа: *у кукле, у сестре, у маме, без ложке*;

в) форма винительного падежа одушевлённых и неодушевлённых существительных: *Серёжа поймал СОМ; Принеси мне мой СЛОНЁНОЧЕК*;

г) форма предложного падежа неодушевлённых существительных мужского рода: *в лесе, в носе, в саде*.

2. Склонение несклоняемых имен существительных: *на пальте, на пианине, кофю, в кине*.

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих детёнышей животных: *ягнёнки, свинёнки, жеребёнки, котёнки*.

4. Изменение рода существительных: *большой яблок, вкусная мороженая, одеяла убежала, деда ушла, платья зелёная*.

5. Образование глагольных форм:

а) повелительное наклонение: *искай, спей, скакай, ехай, сложи*;

б) изменение основы глагола: *искаю, плакаю, могу, плескаю, рисую*; *Я тебя нечаянно ПОЦЕЛУЛ; Хочу немножко ПОРИСУТЬ*.

в) спряжение глаголов: *хотишь (хочешь), дадишь (дашь), сплут (спят), едишь (ешь)*.

6. Неправильная форма причастия: *сломатая, сошитая, оборватая*.

7. Образование сравнительной степени прилагательного: *ярчее, чище, плохее, красивше*.

8. Окончания местоимений в косвенных падежах: *У МЕНЕ болят уши; У ТЕБЕ новая платья; В ЭТИМ кармане; Знаете, НА КОГО я каталась? На коне!; Вас вчера не было? – НАС были!*

9. Склонение числительных: *ДВОЕ ДОМОВ; Идите ПО ДВОИМ; С ДВУМЯМИ*.

В повседневном общении у детей наблюдаются и другие ошибки, вызванные особенностями окружающей их речевой среды (диалектной, просторечной): *ОДЕНЬ* вместо *НАДЕНЬ*; *БЕГИМ* вместо *БЕЖИМ*; *ЛЯЖЬ* вместо *ЛЯГ* и т.п.: *ДАДИ* мне красный карандаш.

Особенности овладения синтаксической стороной речи. Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее.

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предворяя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включенным в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т.п.

Первое слово есть одновременно и первое высказывание – **голофраза**. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности обозначаемого ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: *АВ-АВ, БАЙ-БАЙ* и им подобные [Цейтлин 2000 : 82].

В период от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес. появляются **двусловные предложения**, неполные простые, представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – ребёнок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

В качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова *ЕЩЁ*, *ТЮ-ТЮ*, *ДАЙ*, *БАЙ-БАЙ* и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых: *ИСЁ БИ-БИ* («ещё раз прокати на машине»); *ИСЕ НИСЬКА* («почитай ещё книжку»); *КИСЯ ТАМ* и т.п.

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, ещё не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только *ДАЙ*, которое тоже представляет собой замороженную форму [Цейтлин 2000 : 215].

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многословным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трёх-четырёх слов. Это начало овладения простым распространённым предложением. Около 1 г. 9 мес. появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространённых предложений ребенок достигает в 5 лет 5 мес.

И здесь можно наблюдать, как речевое развитие идет вслед за когнитивным. Постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые **сложные бессоюзные предложения** появляются в 1 г. 9 мес. С 2-3 лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусловных

предложений: *ПАПА БАЙ-БАЙ ТАМ (ПАПА БАЙ-БАЙ + ПАПА ТАМ)*. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8 %, на пятом – 11 %, на шестом – 17 % [Алексеева, Яшина 2000]. Достаточно легко дети пользуются сложносочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: *Жили-были дед да баба, и не было у них ни внушки, ни жучки, ни зверька, ни дочки, и старик пошел раз мусор выносить и принёс комочек, а это была Снегурочка* (3 г. 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени (*Когда на эти ёлки нападут листья, то они будут, как идеал*), причины (*Я не буду делать пожар, потому что хочу посмотреть, что будет дальше*), места (*Где гуляли, там и потерялся*). Реже встречаются предложения с придаточными определительными (*Машинка где, тётя Надя подарила которую?*), условными (*Вкус определяется языком, вот если я палец в варенье опущу, непонятно будет, сладкое оно или нет; Если ты будешь баловаться, ты ничему не научишься и тебя будут звать «крестьянин глупый»*), цели (*Зачем картошку в землю закопали? Чтобы ее никто не украл?* – наблюдает, как сажают картофель). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами (*Я пишу, а не рисую, это буквы такие, а не каракули!*) [Багичева 2003].

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо *Я никогда не ем кашу* ребенок говорит: *Я всегда не ем кашу* или *Я никогда ем кашу*; ср.: *Он вообще редко за мной заходит, а иногда даже никогда*.

Отметим особенности порядка слов, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений:

– прямой объект предшествует предикату: *Деда лампу чинит; Куклу мама принесла* (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово);

– прилагательное-определение следует за существительным: *У крокодила зелёного хвост большой*;

– вспомогательные глаголы и глагол-связка *БЫТЬ* в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: *Цитаць буду* («Буду читать»);

– вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: *Заплакала Маша почему?*;

– ответ на вопрос «почему?» начинается с *ПОЧЕМУ ЧТО*: *Почему что не пришел, что болел* («Не пришел, потому что болел»).

Неправильно иногда оформляется союзная связь:

– опускается союз или часть союза: *А я сегодня постарался спать, уснул [так], что даже майка вспотела; вот ещё лопнул шар у дяди, потому [что] нажал сильно*;

– один союз заменяется другим: *Я надела теплую шубу, почему что на улице холодно; Я не пойду гулять, почему что не хочу*;

– союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: *Мы шли, когда из садика, гром гремел!* [Багичева 2003].

Данные об особенностях овладения синтаксическим строем речи имеются в работах А.Н. Гвоздева, А.М. Леушиной, Н.А. Рыбникова, С.Н. Цейтлин В.И. Ядэшко.



Методика формирования грамматического строя речи у дошкольников

Задачи работы по формированию грамматической стороны речи у детей можно рассматривать в трёх направлениях:

1) помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка;

2) помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте;

3) сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Пути формирования грамматически правильной речи:

– создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи; в связи с этим необходимо повышение речевой культуры взрослых;

– специальное обучение детей трудным грамматическим формам, направленное на предупреждение ошибок;

– формирование грамматических навыков в практике речевого общения;

– исправление грамматических ошибок в речи детей.

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки (об этом подробнее в наглядно-методическом альбоме О.И. Соловьевой «Говори правильно»). Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка (об этом подробнее Арушанова, 1999).

Итак, первое направление – формирование морфологической стороны речи. Младший дошкольный возраст характеризуется тем, что к трем годам дети овладевают наиболее типичными показателями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. На четвертом году жизни ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с активным усвоением категории рода. Наблюдается стремление к сохранению глагольной основы слова (*БЕЖУ, РИСОВАЮ*). Поэтому в младших группах существенное место занимает

работа над развитием понимания грамматических форм слова и употреблением их в речи.

Основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (*в, на, за, под, около*) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (*на столе, под столом*), положения (*сидит, стоит*), действий (*прыгает, играет*); называть качества – цвет, форму (*мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый*), числовые соотношения (*корова одна, а телят много*). Для усвоения различных грамматических категорий Е.И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением), «Прятки» (усвоение предлогов и падежей), «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа), «Волшебный мешочек» (ориентировка в родовой принадлежности слов, обозначающих различные предметы, спрятанные в мешочке; упражнение в правильном согласовании прилагательного с существительным). Трудные грамматические формы образует воспитатель, здесь полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную [Тихеева 1981].

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи, но наряду с этим в речи детей наблюдается и увеличение количества правильных грамматических форм.

Формированию грамматических навыков помогают возникающая в этом возрасте потребность говорить правильно, прошлый опыт, развитие у ребенка умений мобилизовать свою память, более осознанно изменять слова, искать правильные формы («*Я правильно сказала?*»).

Содержание обучения усложняется. С одной стороны, продолжаем учить детей правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных,

согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. С другой стороны, в связи с тем, что на данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с развитием монологической речи, следует учить детей правильно изменять трудные для них слова.

В методике обучения на занятиях особых отличий по сравнению с младшими группами нет. В равной мере применяются и игрушки, и картинки. Часть грамматических форм подлежит усвоению без наглядного материала. Ведущим приемом обучения остается образец, он используется в случаях нетипичного изменения слов с целью предупреждения ошибок. В дидактических играх приводится не одна, а несколько ситуаций, производятся не единичные, а множественные изменения (например, в игре «Угадай, кого не стало?» убирают по две игрушки). Повышаются требования к четкости и внятности произнесения. Педагог привлекает ребенка к исправлению собственных и чужих ошибок.

Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности-неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»). Вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: *Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое?*

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усваивают основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Затруднение вызывают лишь нетипичные формы. У детей иногда встречаются ошибки в чередовании согласных («Я *ЧИСТЮ* зубки»), в употреблении существительных в родительном падеже во множественном числе («Не пугай

ИНОПЛАНЕТЯНЕЙ»), в образовании повелительного наклонения глаголов (*ЕХАЙ, ЛЯЖЬ, ЛОЖЬ, СТЕРИ, ВЫТЕРИ*) и сравнительной степени прилагательного и наречия («*Эта дорога КОРОТКЕЕ*», «*Я лицо ВЫТРАЛ СУХЕЕ*»). Трудности для ребенка представляют сочетание существительных с числительными (*С ДВУМЯМИ детьми*), местоимениями (*ИХНИЙ двор*), употребление причастий (*СЛОМАТАЯ, НАРИСОВАТАЯ*), глаголов *хотеть, бежать, звонить* (*ОНИ БЕЖАТ, ОН ХОТИТ, ТЕБЕ ЗВОНЯТ*).

Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Задачи этого возрастного этапа: учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре, воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно. Снижается роль дидактических игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и специальные словесные грамматические упражнения. Однако по-прежнему используется образец грамматической формы и рекомендуется обязательное исправление ошибок.

Исправление ошибок способствует осознанию детьми языковых норм, выбору правильного варианта словоизменения, выработке умения слышать ошибку. Нужно помнить при этом, что ошибку нужно исправлять тактично, предоставлять ребёнку право подумать.

Второе направление работы – формирование синтаксической стороны речи.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

Речь 3-летних детей ситуативна, поэтому необходимо учить ребенка строить фразы из двух-трех слов (простые предложения). На четвертом году жизни развивается умение строить предложения разных типов – простые и сложные. С этой целью используют картинки, коммуникативные ситуации, дидактические игры, игры-драматизации.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: сначала детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое), затем распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы:

- *Что делает мама?* (Читает.)
- *Что делает кошка?* (Мяукает.)

Затем детей учат строить простые предложения путём полных ответов на вопросы:

- *Что делает мама?* (Мама читает.)
- *Что делает кошка?* (Кошка мяукает.)

Распространяем вместе с детьми предложение (задание «закончи предложение»):

- *Это кто?* (Кошка.)
- *Кошка какая?* (Кошка пушистая.)
- *Что делает пушистая кошка?* (Пушистая кошка лежит.)
- *Где лежит пушистая кошка?* (Пушистая кошка лежит на ковре.)

В младшей группе детей учат также распространять предложения за счет однородных членов предложения (*В магазине продают хлеб, ... молоко, конфеты...*), чуть позже – употреблять обобщающие слова (*мебель, овощи, фрукты, продукты*).

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средний дошкольный возраст) связано со становлением монологической связной речи. В речи ребенка увеличивается количество простых распространенных и сложных предложений. В связи с этим дети не всегда правильно строят предложение, нарушают порядок слов, употребляют по два подлежащих (*Папа и мама, они пошли к тебе*), переставляют слова, опускают или заменяют союзы, мало используют определений и обстоятельств.

В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие

сложноподчиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над **грамматическим оформлением предложения и его распространением**. Для этого активно знакомим ребенка с глагольной лексикой. Продолжаем учить составлять словосочетания, отвечать на вопросы полным ответом. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (*а, но, и, или, да, то-то*) и подчинительные союзы (*что, чтобы, потому что, если, когда, так как*). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (*дети пошли в школу, чтобы...; почему птицы осенью улетают на юг?* и т.п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Дети в основном правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения по-прежнему включает формирование умений строить простые и сложные предложения, употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью.

Используются описанные выше дидактические игры, словесные упражнения, коммуникативные ситуации, художественные тексты, в содержание которых включается еще и подбор однородных определений для согласования, добавление придаточных предложений, построение предложений с глаголами сослагательного (условного) наклонения, упражнения на составление предложений с правильным употреблением предлогов. Используя игру «Размытое письмо», «Письмо заболевшему другу» [Тихеева 1981], можно для формирования умения добавлять придаточное

предложение. С этой же целью при пересказе литературных текстов учим детей переводить прямую речь в косвенную.

Для овладения детьми навыками конструирования сложных предложений используются специальные упражнения: составление сложносочинённых предложений и сложноподчинённых предложений по двум картинкам. Используются близкие по сюжету картинки, например, «Белочка сидит на сосне», «Зайчик сидит под сосной» – сочинительная связь, значение одновременности; «Встаёт солнце», «Поёт петушок» – подчинительная связь, значение временной последовательности). Дети устанавливают смысловые связи между сюжетами картинок и составляют предложения.

Третье направление – формирование способов словообразования.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать механизм словообразования и научиться им пользоваться.

Необходимо, чтобы дети хорошо понимали смысл услышанного. Поэтому необходимо развивать речевой слух детей, обогащать их знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно обогащать словарь детей, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают суффиксальный способ словообразования (названия детёнышей животных, посуды) и приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить), а также образование глаголов от звукоподражательных слов (уточка – *кря-кря-кря* – крикает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детёнышей (*лиса – лисёнок, ёж – ежонок, медведь – медвежонок*), вводятся наименования животных, названия детёнышей которых образовано супплетивным способом (от другой основы): у лошади – *жеребёнок*, у коровы – *телёнок*,

у овцы – *ягнёнок*, у свиньи – *поросёнок*. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у *жирафа* – *детёныш жирафа*, у *обезьяны* – *детёныш обезьяны*. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные по звуковому составу морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: *сахарница*, *сахарница*, *хлебница* (суффикс -НИЦ-); *солонка*, *маслёнка* (суффиксы -ОНК-, -ЁНК-); *чайник*, *кофейник* (суффикс -НИК).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах, и дети переходят к более сложной задаче – образованию названий профессий от слов разных частей речи (*часовщик*, *строитель*, *сапожник*, *билетёр*, *библиотекарь*), а также названий лиц женского и мужского пола от глаголов с помощью разнообразных суффиксов (*драчун*, *шалунья*, *воспитательница*, *боксёр*). Ребенок учится вычленять части слова, осмыслять их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется с помощью суффиксов -ЕЕ, -ЕЙ, -Е (простая форма сравнительной степени) и при помощи слов БОЛЕЕ или МЕНЕЕ (сложная форма сравнительной степени): *чистый* – *чище* – *более чистый*. Превосходная степень образуется с помощью суффиксов – ЕЙШ-, -АЙШ- (простая форма превосходной степени) и при помощи слов САМЫЙ или НАИБОЛЕЕ (сложная форма превосходной степени): *высочайший* – *самый высокий*. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками» (однокоренными словами): *береза*, *березовый*, *подберезовик*. Дается представление о том, что слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу [Алексеева, Яшина 1997 : 206].

Формирование грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно не

только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни. Как считает А.М. Бородич, неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего в этот момент ребенка, но и у слушающих его детей [Бородич 1981].

Однако грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми [Арушанова 1999 : 12].



Что же такое детское словотворчество?

Нужно ли поощрять ребёнка, когда он «коверкает» слова?

В психологической и лингвистической литературе словообразование связывается с **детским словотворчеством**. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д.Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительностью» [Эльконин 1976 : 56]. Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Большое внимание речевой деятельности ребенка уделял замечательный русский ученый И.А.Бодуэн де Куртенэ, который полагал, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние языка [Бодуэн де Куртенэ 1963].

Наиболее полно описал явление, именуемое детским словотворчеством, К.И.Чуковский. Он объединил в одно целое два направления языкового творчества детей, связанного с постижением формы и содержания слов. Обозначим их как а) поиск внутренней формы слова и б) создание новых («более

правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Рассмотрим подробнее названные направления, опираясь на речевой материал, представленной в книге «От двух до пяти» [Багичева Детское словотворчество как 2011].

Поиск внутренней формы слова. Ребенок неумоим в поиске внутренней формы слова. Почему небо назвали небом, солнце солнцем, землю землей? Взрослые не могут ответить на эти вопросы маленьким «почемучкам». Ребенку приходится самому отвечать на них. «Каждый малолетний ребенок, - пишет К.И.Чуковский, – есть величайший умственный труженик» [Чуковский 2001 : 29]. Среди множества слов он отыскивает слова, близкие по форме (однокорневые, омонимы, паронимы), и одинаковой форме придает одинаковое значение: КОЧЕГАРка – это жена КОЧЕГАРа, СУДак – это человек, которого СУДят, НАЧАЛЬная школа – школа, где учат НАЧАЛЬников, СЕКРЕТарша – та, которая заводит СЕКРЕТы, ПРОГУЛЬщики – те, кто вышли на ПРОГУЛку. Весьма логичными, с этой точки зрения, является высказывание: *Я тебе приказываю, - значит, я твой приказчик!*

По этому же принципу (одинаковая форма – одинаковое содержание) ребенок «корректирует» уже имеющиеся в языке слова с точки зрения их формы: вазелин – МАЗЕЛИН (им мажут), губная помада – ПОМАЗА (помазать), компресс – МОКРЕСС (мокрое полотенце), вентилятор – ВЕРТИЛЯТОР (вертятся лопасти), паутина – ПАУКИНА (сплел паук), пружинка – КРУЖИНКА (круглая).

«Корректировка» слова наблюдается и в области содержания: ОТПУГИВАТЬ – «расстегивать пуговицы», НАСУПИТЬСЯ – «наесться супа», ОТРАВИТЬСЯ – «наесться травы», РАСКУЛАЧИТЬ – «разогнуть пальцы, сжатые в кулак», ФИНИК – «маленький финн», ГУСЕНИЦА – «жена гуся».

«Уточняется» значение и у многозначных слов. Дети активно протестуют против использования слова в переносном значении (действует принцип: один знак – одно значение): [Мама сетует, что дочь похудела, дочка возражает] *Один нос остался? А разве, мама, раньше у меня два носа было?* и т.п.

В некоторых случаях, когда в языке нет слова, которое, по мнению ребенка, передавало бы содержание более точно, такое слово создается им путем замены корня: ногти на руках – РУКТИ (ногти только на ногах), перчатки – ПАЛЬЧАТКИ (на пальцы); синяк – КРАСНЯК (потому что красного цвета), утки ходят УТЬКОМ (гуськом ходят гуси), корова РОГАЕТ (делает это рогами), слюни – ПЛЮНИ (их плюют, а не слюют) и т.п. Происходит замена существующего нормативного слова с немотивированным («тёмным») значением на ненормативное, но с ясным значением. Таким же образом «разъясняются» слова с иноязычными (опять же – «темными»!) корнями (аналогично действует механизм «народной этимологии»): автомобиль с ПУЗОВОМ (кузовом), валерьянка – БОЛЕРЬЯНКА, парикмахер – ВИХРАХЕР.

Создание новых («более правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Здесь изменения могут коснуться любой части слова: как корня, так и приставки, суффикса, окончания.

К.И Чуковский отмечает любопытную особенность детских приставок: «они никогда не срastaются с корнем» [Чуковский 2001 : 53]. Даже в словах со связанными корнями ребенок легко ориентируется в значении приставки и может оторвать ее от корня: *Я сперва боялся трамвая, а потом **вык**, **вык** и привык.* Достаточно свободно отсекается и приставка НЕ-: *Мама, я не могу **навидеть** эти пенки.* Образуются новые слова, которые во «взрослом» языке без НЕ не употребляются: ЛЬЗЯ, ЧАЯННО, ЛЕПОСТЬ, НАГЛЯДНАЯ: *Ай, какие обезьяны **уклюжие!**; – Не плачь, он ударил нечаянно. – Нет, **чаянно**, **чаянно**, я знаю, что **чаянно!***

Значения приставок обычно усваиваются ребенком достаточно рано. Уже в два с половиной года малыш легко образует слова с нужным ему значением: *Я помнил, помнил, а потом **отпомнил**; Трудился, трудился и **вытрудил** пароходик; Заразился, а потом **отразился**; **Отпачкай** мне руку!; **Высоли** яйцо обратно!; **Притонула**, а теперь **вытонула!***

В области суффиксальных образований происходят аналогичные процессы. Так, могут усекаться суффиксы **-К-** и

-ЧИК-, которые в сознании ребенка пока еще смешиваются с омонимичными уменьшительными и уничижительными суффиксами: подушка – ПОДУХА, ложка – ЛОГА, мышка – МЫХА, чашка – ЧАХА, босоножки – БОСОНОГИ, одуванчик – ОДУВАН: *Ругаться нехорошо: надо говорить не «иголка с ниткой» а **игола с нитой**; Она **коша**, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка*. Форма сравнительной степени может образовываться у некачественных наречий и даже у существительных: *За это нельзя браться, а за то еще **нельзяй**, да?;* [На прогулке] – *Бедный мальчик, он едва идет! – Подумаешь! – ревниво отозвался другой. – Я, может быть, иду еще **едвее**; – Вставай, уже утро! – Я буду ждать, когда станет **утрее***. Прилагательные могут образовываться не только от основы, но и от целого слова: всех – **ВСЕХНИЙ** / **ВСЕХНЫЙ**; баю – *баюльная песня* (ср.: колыбельная); от местоимений *кого, кто, их* могут образовываться притяжательные прилагательные с помощью суффикса **-ИН-**: *Это **чьиная** мама? **Ихинная**?; Это **ктойтина** шляпа?; Это **ктошина** девочка?*

К.И. Чуковский отмечает также чуткость ребенка к «родовым окончаниям» слов: если существительное имеет окончание **-А**, то оно чаще всего осмысливается как существительное женского рода, если у существительного нулевое окончание, то – как существительное мужского рода. Руководствуясь этим, а также представлением о том, что каждое живое существо (и даже неживой предмет: *А что ли ножик – вилкин муж?*) должен иметь в природе пару по биологическому полу, ребенок образует недостающие, с его точки зрения, слова, обозначающие родовую пару: черепаха и **ЧЕРЕПАХ**; синица и **СИНИЦ**; русалка и **РУСАЛ**; стрекоза и **СТРЕКОЗЕЛ**: – *Мама, баран – он? – Он. – Овца – она? – Она. – А почему папа – он? Надо бы **пап**, а не папа; [Мальчику] – Что ты ползешь, как черепаха? – Я не черепаха, а **черепах**; Синица – тетенька, а дяденька – **синиц**; Женищина – русалка, мужчина – **русал**; Папа, ты – **мужчин**.*

Почему ребенок образует новые слова? Тому могут быть разные причины: либо не подозревает о существовании в языке парного нормативного варианта (*нырьба* – ныряние); либо

считает, что его слово абсолютно равно по значению существующему и «правильнее» существующего по форме (солныца); либо восполняет отсутствие слова в речи (брызгань: *Мы такую брызгань подняли, когда в речке купались!*). Еще раз заметим, что, с точки зрения языка, эти слова нельзя считать ошибочными: все суффиксы употребляются в соответствии со своими значениями [Багичева Детское словотворчество как 2011].

А.Г. Тамбовцева (Арушанова) утверждает, что суть детского словотворчества состоит в том, что оно постепенно превращается во внутреннюю способность легко и быстро ориентироваться в новых словах и даже при необходимости самому их создать. Агграматизмы (инновации) в детской речи – естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают в результате сложно организованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем – и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к произвольному использованию в речи грамматических средств [Алексеева, Яшина 2000 : 11-12] (о детских инновациях см. подробнее Цейтлин, 2000).

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества. Однако, как верно заметил К.И. Чуковский, «тот, кто в раннем детстве не создавал таких слов, как «ползук», «вытонуть», «притонуть», «тормозило» и т.д., никогда не станет полным хозяином своего языка» [Чуковский 2001 : 28].

ОВЛАДЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ В ПЕРИОД ДЕТСТВА



Методика формирования навыков связной речи у детей дошкольного возраста

Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение, хотя бы и сложное («Я не хочу идти гулять, потому что на улице холодно и сыро»). Ребенок должен научиться связно рассказывать.

«В формировании связной речи отчетливо выступает связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать предмет, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует свою речь, научаясь мыслить» [Сохин 1997 : 93].

В период дошкольного детства ребенок овладевает единицам всех уровней системы языка, в том числе текстом. Это самая сложная единица не только синтаксического уровня системы языка, но и языковой системы в целом. В качестве наиболее существенных признаков текста исследователи обычно называют тематическое единство, стилевое единство, наличие таких элементов композиции, как зачин, развитие и основная часть. Единство текста обеспечивается текстообразующими факторами. С учетом количества создателей текста различают тексты диалогические и монологические, а также полилог, с учетом функции текста – описание, повествование, рассуждение.

Акцентируя внимание на активной роли ребенка в процессе создания текста, методика развития речи для

называния монологического текста использует термин «рассказ» и предлагает иные основания для классификации детских рассказов. Рассказы классифицируются с учетом материала, на основе которого они создаются: рассказы, создаваемые с опорой на зрительно воспринимаемый материал (описание игрушки, предметов, картины), и рассказы, создаваемые с опорой на память и воображение (рассказы из личного опыта, творческие рассказы). Соотнося данную классификацию с функциональными типами текста, отмечаем, что дошкольники овладевают описательными и повествовательными текстами. Описательные тексты представляют собой перечисление признаков предметов и явлений. Описание может быть изображением одного предмета или сравнительным изображением двух предметов. Композиционная схема описания такова: сообщение об описываемом предмете, раскрытие признаков предмета. Повествовательный текст отличается динамичностью, наличием сюжета, действующих лиц. Его композиция: начало действия/события, развитие события, конец события (об этом подробнее Рамзаева, Львов, 1979).

Овладение дошкольником связной речью начинается с диалога, что обусловлено собственными признаками диалогической речи и тем, что диалог реализуется прежде всего в разговорно-обиходной речи, т.е. в том стиле речи, которым овладевает дошкольник, в ситуации бытового общения. Первоочередность в овладении диалогом связана со следующими признаками: непосредственным контактом собеседников, возможностью использования невербальных средств в процессе общения, неполнотой высказывания, что компенсируется первыми из названных признаков.

Включение дошкольника в диалог со взрослым начинается в раннем детстве, когда ребенок реагирует на обращение к нему взрослого, как предверие диалога ребенка и взрослого можно рассматривать словесные поручения, когда дошкольник включается в общение со взрослым, но при этом отсутствуют словесные реакции ребенка: по указанию взрослого ребенок приносит игрушку, кивает или отрицательно качает головой в ответ на предложение взрослого и т.п. Текст при этом

минимален: реплика взрослого и невербализованная реакция ребенка.

Включение ребенка в диалог с использованием языкового материала наблюдается к двум годам, когда ребенок начинает отвечать на вопросы взрослого: *как тебя зовут? где у Анечки мама?* В дальнейшем ребенок все активнее включается в диалог. Ведущая роль в этом диалоге принадлежит взрослому, диалог строится по репродуктивному типу: большинство реплик взрослого построены таким образом, что в них уже дан материал для ответа: *Катя кушала кашку?*, однако благодаря такому диалогу ребенок наблюдает один из важнейших признаков текста – наличие связи между отдельными высказываниями. Овладению диалогом в этом возрасте способствует и обращение к художественной литературе, авторским и фольклорным текстам, построенным по типу диалога.

Овладение ребенком на третьем году жизни когнитивной функцией языка приводит к тому, что ребенок начинает проявлять инициативу к разговору со взрослым, спрашивать о чем-либо взрослого, сообщать что-либо взрослому, но по-прежнему текст либо состоит из двух реплик, либо ведущая роль в его создании принадлежит взрослому. Для развития диалогической речи в этом возрасте в качестве основных приемов, как и ранее, используется разговор с ребенком, совместное рассказывание стихотворных диалогов, когда ребенок проговаривает реплики за одно определенное лицо. Взрослый в общении с ребенком использует и монологическую речь: рассказывает ребенку сказки, читает стихи, составляет описательные рассказы, описывая игрушки, животных, окружающие предметы. Например: *Смотри, какой зайка беленький. У зайки длинные уши, короткий хвост.* В этих рассказах также использует договаривание, и таким образом ребенок включается в составление рассказа.

На четвертом году жизни уровень владения диалогической речью существенно изменяется. Ребенок начинает активно участвовать в диалоге, стремится к разговору со взрослым, задает вопросы, удовлетворяя свое стремление получить информацию об окружающем мире, реализуя

когнитивную функцию языка: *У бегемота есть мама? А где у воробья уши?* Однако по-прежнему логически связаны между собой две реплики: большой объем текста ребенку недоступен. В силу особенностей внимания и памяти ребенок порой не выслушивает ответ взрослого даже на заданный им же вопрос.

В этом возрасте у ребенка появляются первые рассказы, например: *Бабушка, папа ругал. Тузик большой, ав-ав. Я плакал.* Очевидно, что без дополнительных вопросов подобный текст понять невозможно: в нем нет связности, логичности, композиционной структуры, присущей тексту, но уже самостоятельно определяется тема рассказа «Ребенок испугался собаки», появляются попытки выстроить сюжет, соотнести сюжет с определенными действиями участников события: *Тузик залаял. Ребенок испугался и заплакал. Папа ругал собаку.* Тематика рассказов определяется событиями, вызвавшими у ребенка большой эмоциональный отклик, в рассказе ребенок также пытается передать эмоциональное состояние и эмоциональное отношение.

У ребенка появляется потребность в развернутом высказывании, поэтому на четвертом году жизни педагог учит дошкольника составлению описательных рассказов, в первую очередь, по игрушке. Критерии отбора материала для описательных рассказов: описываются игрушки, изображающие предметы, хорошо знакомые ребенку, выполненные так, что вызывают у ребенка положительный эмоциональный отклик, не содержащие большого количества деталей. Обучение составлению описательного рассказа начинается с обучения детей рассматриванию. Благодаря рассматриванию дошкольник учится дифференцировать и отбирать сенсорную информацию, соотносить сенсорно воспринимаемое со знаками системы языка, учится обозначать это сенсорно воспринимаемое. В процессе рассматривания педагог задает вопросы: отбор вопросов таков, что они определяют содержание будущего рассказа, сам или с помощью детей отвечает на эти вопросы: *Ребята, кто сегодня к нам пришел в гости? – Котёнок. – Верно, к нам в гости пришёл котенок. А какая у котёнка шёрстка? – Мягкая, пушистая.*

– *У котенка мягкая, пушистая шёрстка* и т.д. Рассматривание может иметь место на занятиях по развитию речи, в процессе ознакомления с окружающим, при этом в предварительной работе педагог должен включить в словарь детей лексические единицы, необходимые для описания того или иного предмета.

Следовательно, важнейшие условия овладения дошкольником рассказыванием: наличие жизненного опыта как материала для рассказа, наличие эмоционального отклика на этот опыт, наличие необходимого словаря. Именно эмоциональный отклик на содержание рассказа связываем с таким компонентом речевой деятельности, как мотив: без мотива включение детей в рассказывание трудно и практически невозможно. Эти условия значимы для овладения не только описательным рассказом, где первое условие даже явно не проявляется, а всеми видами рассказывания.

Результатом рассматривания является рассказ педагога, небольшой по объему, четкий, с доступной для детей системой выразительных средств. Можно предложить повторить рассказ детям с наиболее развитой речью. Подобное обучение ориентировано на репродуктивное воспроизведение текста взрослого, что актуально для детей данного возраста: благодаря образцу дети начинают осознавать особенности рассказа-описания, пополняется их словарь, формируется грамматический строй речи. На более поздних этапах, когда дети овладели рассматриванием, педагог использует такой прием, как план рассказа – несколько вопросов, отражающих последовательность будущего рассказа. Некоторые усложнения появляются и при повторении детьми рассказа: описываемая игрушка дополняется новой деталью. Таким образом, рассматривание, образец рассказа педагога, план рассказа – все эти приемы должны обеспечить появление таких речевых умений, как умение определить тему рассказа, отобрать материал для рассказа, представить его в определенной последовательности. При обучении описательным рассказам детей четвертого года жизни используется также рассматривание иллюстраций, когда дети с помощью педагога описывают литературного героя, разговор с детьми, когда

ребенок учится отбирать материала в соответствии с заданным вопросом.

Обучение описательным рассказам продолжается и в среднем дошкольном возрасте. Для этого используются план, образец рассказа педагога. В качестве объекта описания используются не только игрушки, но и натуральные предметы, рассказы удлиняются за счет указания на свойства и качества этих предметов, материал, из которого сделаны эти предметы, для описания игрушек берется не одна игрушка, а две сопоставимые: *Эту куклу зовут Аня, а эту Катя. У Ани светлые волосы, а у Кати темные* и т.д., что делает рассказ детей более самостоятельным. Вопросы, план педагога обращают внимание детей на композиционные особенности текста: *О какой игрушке мы будем сегодня рассказывать? Какие у куклы волосы? Какие глаза? Какое платье? Как можно играть с куклой?*, – ребенок видит начало и завершение рассказа. Меняется в данном возрасте и мотивация: наряду с мотивами, обусловленными эмоциональным состоянием ребенка, педагог начинает использовать «внешние» мотивы: *расскажем Мишутке, кукла послушает, как интересно мы о ней расскажем.*

В среднем дошкольном возрасте начинаем учить детей и другому виду рассказов по восприятию – рассказыванию по картине. Как и при обучении рассказыванию по игрушке, обучение рассказыванию по картине начинается с обучения дошкольников рассматриванию картины, так как при восприятии картины у дошкольников отсутствует целостное восприятие: они перечисляют отдельные лица, их действия, отдельные детали картины. Поэтому рассматривание сопровождаем вопросами педагога, с помощью которых ребенок понимает содержание картины, то есть беседуем с детьми о содержании картины. Результатом беседы является рассказ педагога, составленный на основе ответов детей. Для рассматривания предлагаются картины либо с изображением предмета (опосредованный сенсорный опыт), либо содержащие какой-либо сюжет, близкий жизненному опыту детей: *зимние забавы детей, дети весной пускают корабли* и т.п.

Речь ребенка пятого года жизни отличается большей степенью развернутости, полноты, дошкольник охотно

рассказывает о заинтересовавших его событиях, книгах, фильмах, событиях из собственной жизни. Учитывая потребность ребенка в ознакомлении с его собственным жизненным опытом окружающих, начинаем учить ребенка составлению рассказов из личного опыта, новому виду текста – повествовательному. Необходимость специального обучения данному виду рассказывания обусловлена тем, что рассказы детей из личного опыта обычно плохо структурированы: в них может отсутствовать любая композиционная часть – начало, основная часть, завершение; при составлении этих рассказов дети затрудняются в отборе материала – нередко рассказы насыщены деталями, не имеющими отношения к теме рассказа: *Мы с папой ездили в парк. Там такие высокие горки. Я совсем не боялся. А дома мама стряпала пельмени.*

Обучая детей составлению рассказов из личного опыта, формируем и совершенствуем такие речевые умения, как умение при подборе материала для рассказа учитывать тему рассказа, умение композиционно правильно строить рассказ, излагать материал последовательно, умение начинать рассказ и завершать его. При обучении рассказам из личного опыта целесообразно первоначально обращаться к коллективному опыту детей, а затем к индивидуальному опыту, поскольку в последнем случае руководство отбором материала со стороны педагога может быть связано с некоторыми затруднениями. При составлении рассказов из личного опыта реализуются такие признаки детского словесного творчества, как самостоятельность, вариативность, использование языковых средств выразительности.

В старшем дошкольном возрасте совершенствуем речевые умения детей, связанные с построением текста: умение отбирать материала с учетом темы рассказа, умение последовательно и связно его располагать, умение композиционно правильно строить рассказ. Для этого продолжаем учить детей всем ранее перечисленным видам рассказа: описательным рассказам – описание картин и предметов, повествовательным рассказам – рассказам по памяти о личном опыте и рассказам по воображению. При этом описание предметов уже не является самостоятельным

рассказом, а входит в повествовательный рассказ, при составлении описаний дошкольники обычно опираются не на наглядность, а на зрительные образы, имеющиеся в их сознании, для составления описательных рассказов по картине используются пейзажные картины. При составлении описательных рассказов по пейзажной картине педагог учит детей включать в содержание рассказа не только зрительно воспринимаемое, но и эмоциональное состояние художника, учит понимать средства передачи эмоционального состояния и эмоционального отношения. Для этого используются следующие приемы: наблюдение за окружающим с целью обогащения жизненного опыта ребенка теми сведениями, которые необходимы для восприятия данной картины, беседа по картине, план рассказа, предложенный педагогом, оценка детского рассказа, моделирование содержания будущего рассказа.

Остановимся подробнее на характеристике некоторых методических приемов, используемых при обучении рассказыванию. Обращение к моделированию при обучении детей рассказыванию позволяет заменить словесный план условным его изображением. Модель позволяет четко осознать, какой именно материал необходим для рассказа, в какой последовательности он располагается. Благодаря использованию плана, ребенок обращает внимание на последовательность изложения, на структурные части рассказа, в том числе на начало рассказа и его завершение. Оценка как прием обучения дошкольников рассказыванию последовательно начинает использоваться именно в старшем дошкольном возрасте, когда у детей достаточно развиты самоконтроль и самооценка. Использование этого приема должно обеспечить положительное эмоциональное отношение ребенка к данному виду деятельности, помочь увидеть ошибки, допущенные при создании рассказа. При оценке детских рассказов педагог обращает внимание на соответствие их теме, связность, логичность, правильность композиции, на использование языковых средств выразительности. Например: при оценке рассказов по пейзажной картине обращается внимание на наличие в рассказе материала об эмоциональном состоянии

художника и средствах передачи этого эмоционального состояния.

При обучении детей рассказыванию основное внимание уделяется не только словесному обозначению образов, фактов, имеющих в сознании ребенка, но и созданию собственных образов, новому сочетанию событий и фактов. При составлении рассказа по сюжетной картине используются элементы выхода за пределы картины, при составлении рассказа по пейзажной картине в рассказ включаются элементы повествования, описание предметов предполагает дополнение их несуществующими деталями, рассказ из личного опыта допускает включение событий, возможных в реальной действительности, но не имевших места в данном случае или новую их комбинацию. Самостоятельное создание образов, новое сочетание событий – все это делает рассказы детей творческими.

В методике развития речи существует точка зрения, согласно которой обучение детей составлению рассказов на основе воображения не следует начинать со сказки: обращение к сказке повлечет пустое, ничем не ограниченное фантазирование, поэтому целесообразно обращаться к темам, связанным с повседневной жизнью детей: *как Катя искала варежку, как мы нашли котенка* и т.п. [Ворошнина 1987]. При этом используется образец рассказа педагога, который обращает внимание ребенка на соответствие содержания рассказа теме, на наличие в этом рассказе реальных фактов и их сочетание, на особенности начала рассказа и его завершения. Образец рассказа педагога значим и как пример использования языковых средств выразительности.

При составлении детьми творческих рассказов, кроме жизненного опыта детей, используется также их литературный опыт. Детям предлагается продолжить рассказ, начатый педагогом, или придумать другое завершение для литературного произведения, придумать рассказ, поместив героев литературного произведения, поместить сказочного героя в другую сказку и т.д.

Развитию диалогической речи в старшем дошкольном возрасте также уделяется внимание: навыки диалогической речи

совершенствуются в сюжетно-ролевой игре, где правила ведения диалога определяются принятой социальной ролью, на занятиях ведется подготовка детей к учебному диалогу: дети учатся отвечать на вопрос педагога развернутым, полным, аргументированным ответом.

Определив круг речевых умений детей в области связной речи, формируемых в период дошкольного детства, остановимся на определении представлений дошкольников о тексте. Представления дошкольников о тексте формируются и в процессе обучения рассказыванию, и в процессе ознакомления с художественной литературой. Дети знают, что рассказ состоит из нескольких предложений, которые расположены в определенной последовательности (представление об этом уточняется благодаря использованию моделей при обучении детей пересказу), все содержание рассказа должно быть подчинено определенной теме: рассказ должен соответствовать названию, в рассказе должны быть обязательно начало, конец, основная часть.



Правда ли, что связную речь у ребенка нужно начинать развивать только тогда, когда он хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка?

На этот вопрос хорошо ответил психолог Ф.А. Сохин: «Работа по связности речи начинается раньше.

Взрослый показывает маленькому ребенку предметную картинку с изображением синего мяча и спрашивает: «Что это?» Едва ли малыш ответит: «Синий мячик». Скорее, он скажет: «Это мячик» или просто «Мячик». Следующий вопрос взрослого: «Какой? Какого цвета?» Ответ: «Синий».

А затем наступает важный момент: изолированные реплики ребенка нужно соединить вместе, чтобы дать ему образец более полного ответа. Но как соединить? Ведь нужно сказать «синий мячик» и «мячик синий». Прислушаемся к этим сочетаниям слов, вдумаясь в них. «Синий мячик» – это простое название, обозначение предмета, включающее одно из его свойств. «Мячик синий» – уже не просто название предмета, это суждение о предмете, т.е. мысль, в которой посредством

утверждения или отрицания раскрывается признак этого предмета («Собака бежит»).

Можно сказать: «Это синий мячик». Но можно сказать и по-другому: «Это мячик. Мячик синий». Вроде бы небольшое различие, но оно существенно. Ведь здесь мы даем ребенку образец построения связного высказывания. В самом деле, здесь последовательно высказываются два суждения: «Это мячик» и «Мячик синий». И второе не просто следует за первым, оно тесно с ним связано, вытекает из него. В первом предмет выделяется из многих других: это мячик, а не что-нибудь иное. Во втором этот выделенный и названный предмет характеризуется по одному из его свойств, в данном случае – по цвету. Это очень простой, элементарный случай связного высказывания, зачаток связной речи, но она и развивается у ребенка постепенно, от простых форм к сложным» [Сохин 1997].



Методика ознакомления дошкольников с литературными произведениями

Методика ознакомления дошкольников с литературными произведениями исследована в работах Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, Р.И. Карпинской, О.И. Соловьевой, Л.М. Гурович, и других. Кратко обозначим наиболее важные, с нашей точки зрения, аспекты данной проблемы.

Большинство исследователей выделяют две основные формы ознакомления детей с художественными произведениями: на специальных занятиях, во время которых воспитатель может передавать текст, читая детям наизусть или по книге или рассказывая, и вне занятий: во время игр, театрализованных представлений, в уголке книги и т.п.

В соответствии с этим выделяются основные методы ознакомления с художественной литературой:

- чтение воспитателя по книге или наизусть, при котором происходит дословная передача текста;
- рассказывание воспитателя, допускающее относительно свободную передачу текста с возможной заменой слов, их перестановкой, включением пояснений;

– заучивание наизусть стихотворений или прозаических текстов, небольших по объему, требующее от ребенка не только дословного знания текста, но и выразительной, т.е. ясной и отчетливой, передачи мыслей, чувств автора;

– инсценирование, способствующее посредством развития наглядно-образного мышления ребенка не только дословному запоминанию им текста, но и отработке интонационной выразительности речи.

Детям раннего и младшего возраста рекомендуется в основном читать наизусть потешки, небольшие стихотворения, рассказы, сказки, с ними разучивают, как правило, небольшие фольклорные произведения и стихотворения. По мнению Е.А. Флериной, детям 3-4 лет слушать рассказывание несколько легче, чем чтение, поскольку ребенка может отвлекать перевертывающиеся при чтении листы, мелькающие картинки. К слушанию чтения необходимо приучать ребенка постепенно, читая вначале для небольшой группы детей во время занятий по выбору, а затем – для всей группы [Флериная 2000].

Детям среднего и старшего дошкольного возраста читают по книге довольно значительные по объему фольклорные и литературные сказки, рассказы, повести, рассказывают наизусть стихи.

Занятия по ознакомлению с литературными произведениями на разных возрастных этапах организуются по-разному. С детьми раннего возраста воспитатель работает индивидуально или группами по 2-6 человек. Дети младшего дошкольного возраста для слушания чтения или рассказывания организуются в две подгруппы. В средней и старшей группах занятия проводятся одновременно со всеми детьми.

Исследователи выделяют несколько типов таких занятий:

1. Чтение или рассказывание одного произведения;
2. Чтение нескольких произведений, объединенных единой тематикой (стихи об осени) или единством образов (стихотворение и сказка о зайчике). Можно объединять

на одном занятии произведения одного или нескольких жанров, а также новые и уже знакомые произведения;

3. Чтение или рассказывание литературных произведений в сочетании с произведениями, принадлежащими к другим видам искусства. На одном занятии целесообразно совмещать прослушивание литературных или фольклорных произведений с музыкальными или с рассматриванием репродукции с картины известного художника;

4. Чтение и рассказывание с использованием наглядного материала: игрушек, настольного театра, кукольного и теневого театра, фланелеграфа, диафильмов, диапозитивов и т. п.);

5. Чтение как часть занятия по развитию речи. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает у детей желание делиться своими впечатлениями, что в свою очередь способствует их речевому развитию [Алексеева, Яшина 2000].

Занятия, посвященные ознакомлению дошкольников с литературными произведениями, требуют от воспитателя определенной подготовки. Исследователи Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова выделяют несколько этапов подготовки к занятию:

- подготовка воспитателя к чтению художественного произведения;

- постановка задач чтения (рассказывания) в зависимости от характера литературного произведения;

- отбор методов работы с книгой.

Подготовка воспитателя к чтению художественного произведения прежде всего означает осознанный, принципиальный, обоснованный выбор книги для чтения в соответствии с указанными выше критериями: высокий художественный уровень, доступность, воспитательное значение, занимательность и т.п. При этом главное внимание рекомендуется уделять решению не только воспитательных задач, но и литературных. Для этого необходимо определение замысла автора, выявление подтекста, оценка характеров персонажей, выявление своеобразия художественных средств, с помощью которых реализуется замысел автора, композиции,

средств выразительности и других. Работа над выразительностью предусматривает овладение средствами эмоциональной и образной выразительности, расстановку логических ударений пауз, выработку правильного произношения, хорошей дикции и т.п.

Поскольку маленький ребенок не читатель в прямом смысле этого слова, а только слушатель, выразительное чтение взрослого для малыша, по мнению Л.М. Гурович, первый и важнейший шаг к постижению книги. В процессе исполнения художественного произведения воспитатель делится с детьми теми мыслями и впечатлениями, которые у него возникали в процессе чтения и анализа текста, старается вызвать соответствующий эмоциональный отклик, помогает понять основную мысль, которая в нем заложена.

Довести до понимания детей главный замысел автора, основную мысль произведения – в этом заключается главная литературная задача, и формулировать ее рекомендуют всегда конкретно. Литературная задача является обучающей: ради нее и читается детям книга, которая их увлекает, развлекает и обучает, обобщая опыт, необходимый каждому, кто вступает в жизнь. Литературная задача поможет сформулировать и другую программную задачу – воспитательную.

При повторном чтении рекомендуется постановка задач другого рода: обратить внимание детей на изобразительно-выразительные средства: эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и т.п. [Гурович, Береговая, Логинова 1992].

Необходимо также определиться с выбором методических приемов, назначение которых – облегчить детям процесс слушания и понимания текста. А.М. Бородич выделяет следующие приемы формирования восприятия произведений:

- основные: выразительное чтение, повторное чтение, выборочное чтение;

- вспомогательные: показ игрушки, иллюстрации, картинки; элементы инсценирования, движения пальцами, руками (в младших группах эти приемы используются чаще); а также словесные приемы [Бородич 1981].

Охарактеризуем некоторые из этих приемов.

Сущность выразительного чтения заключается в его особой эмоциональной насыщенности, глубине и яркости передачи чувств и настроений, отраженных в тексте.

Повторность чтения – очень важный прием, способствующий достижению глубокого восприятия текста, поскольку не каждое произведение усваивается с первого чтения или рассказывания и многое доходит до сознания ребенка лишь при повторном чтении. По мнению Е.А. Флериной, для развития восприятия повторность необходима в работе с детьми всех возрастов, в особенности младшего возраста. Небольшое произведения, которое вызвало интерес детей, целесообразно повторить тут же еще 1-2 раза, из большого произведения повторно можно зачитать наиболее яркие и значимые отрывки. Попряд повторять большое по объему произведение не следует, так как это утомляет детей, восприятие их делается менее ярким, четким, и впечатление от рассказа, чтения снижается.

Для лучшего усвоения текста используется также выборочное чтение отрывков, песенок, концовок. В старших группах можно предлагать следующие вопросы: *Как закончился рассказ? Что говорили петушку кот и дрозд, когда уходили далеко от дома?* и т.п. [Флериная 2000].

Приемы словесной помощи детям в слушании художественного текста весьма разнообразны. Л.П. Федоренко классифицирует их следующим образом:

1. Объяснение непонятных детям слов, встретившихся в тексте. При этом пояснения даются только к тем словам, которые важны для раскрытия основного смысла текста, характеров персонажей и их поступков. Большинство же слов не комментируются, дети узнают их значение позже, на следующих возрастных этапах. Например, знакомя малышей со сказкой П.П. Ершова «Конек-Горбунук», нецелесообразно объяснять им точные значения слов «городничий», «глашатай», «обедня» и т.п., поскольку у детей еще недостаточен жизненный опыт. Общий же смысл этих слов детям ясен (городничий, глашатай – «слуги царя»), и они не затрудняются в понимании описываемых событий.

2. Введение слов – этических оценок поступков героев. В процессе ознакомления с произведением, отвечая на вопросы воспитателя, дети должны активно пополнять свой словарный запас, используя новые для них слова – этические характеристики персонажей: *храбрец, трудолюбивая, бездельница, решительный, мужественный, добрый, злой* и т.п. Дети слышат эти слова в подсказывающих вопросах воспитателя, его заключениях, повторяют сказанное воспитателем, и новые слова прочно входят в их активный фонд.

3. Привлечение внимания детей к грамматическим конструкциям текста, замена их синонимическими конструкциями. Используя этот методический прием, воспитатель может осуществлять перевод слишком сложного литературного синтаксического построения на упрощенный разговорный в случае, если сложная конструкция предложения затрудняет общее понимание смысла произведения. В первую очередь, это относится к литературным сказкам, таким, как «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане...» А.С. Пушкина. Воспитатель при этом должен уметь найти синтаксические синонимы, которые будут понятны детям. Прочитав литературный текст и пересказав затем отдельные наиболее трудные его фрагменты своими словами, воспитатель решит одновременно две задачи: поможет малышам понять это произведение и облегчит им усвоение той синтаксической конструкции, которую они еще не встречали в своей речевой практике.

4. Сравнение со сходным или противоположным случаем из жизни детей или из другого художественного произведения. Цель сопоставления – довести до сознания детей то или иное этическое понятие, правило, побудить следовать этому правилу в жизни. При этом следует избегать моральных бесед и нравоучений в связи с содержанием книги. Само произведение силой художественного образа окажет большее воздействие, чем любое морализирование.

После литературного анализа произведения и выбора приемов, облегчающих процесс слушания, рекомендуется методическая разработка самого занятия. Воспитатель должен

наметить вопросы для обсуждения прочитанного, обдумать возможность использования иллюстраций, способы толкования незнакомых для детей слов и выражений и другие методические аспекты.

В структуре типичного занятия по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями выделяют три части: первичное знакомство с произведением, беседа о прочитанном и повторное чтение текста с целью углубления воспринятого.

Главная цель первой части занятия – познакомить детей с произведением, обеспечить им правильное и яркое первоначальное восприятие текста. Чтению может предшествовать краткая вводная беседа с детьми, подготавливающая их к восприятию, помогающая войти в мир, созданный художником слова, связывающая их жизненный и литературный опыт с темой произведения. В такую беседу целесообразно включить показ иллюстраций, объяснения воспитателя, его рассказ о творчестве писателя, об истории создания того или иного произведения. Здесь же в случае необходимости воспитатель может дать толкование сложных для восприятия дошкольников слов и выражений [Федоренко 1984].

По мнению Е.А. Флериной, объяснение отдельных слов не должно прерывать чтение художественного произведения (и тем более стихов), так как это отвлекает ребенка, нарушает восприятие образа и ритма языка. (Попутно отметим, что при чтении книг познавательного характера объяснять новое слово вполне возможно в процессе чтения). Непонятные слова и фразы могут помешать правильному восприятию читаемого в целом, поэтому и объяснение их «после чтения» также нецелесообразно; последующим объяснением отдельных слов восприятие уже не может быть исправлено. Иногда при художественном чтении или рассказывании рядом с новым словом можно поставить знакомое, поясняющее, не прерывая чтение объяснением; такие слова заранее объяснять не нужно. Е.А. Флериная считает, что различные методические приемы в отношении незнакомых слов полезны тем, что, не давая единого шаблонного решения вопроса (например, все новые

слова объяснять заранее), воспитатель приучает ребенка внимательно относиться к слову, догадываться по ситуации о значении незнакомого слова.

Завершить подготовку к восприятию необходимо указанием жанра произведения: рассказ, сказка, стихотворение – его названия и фамилии автора.

Далее следует вторая часть занятия – выразительное чтение художественного произведения воспитателем. Е.А. Флериной считается, что не следует во время чтения или рассказывания отвлекать детей от восприятия текста разными объяснениями, вопросами, морализаторскими выводами, поскольку художественный образ оказывает на ребенка гораздо большее воздействие, чем все его толкования и объяснения.

По окончании чтения или рассказывания, пока дети находятся под сильным впечатлением, необходима небольшая пауза, чтобы дать им возможность разобраться в собственных чувствах. Можно ли сразу на этом этапе переходить к аналитической беседе? По мнению Е.А. Флериной, самым продуктивным можно считать следующий прием: остановиться на 5-7 минут, поддержать детские переживания (восхищение героем или осуждение отрицательных персонажей), ответить просто и ясно на вопросы ребенка, создать определенное отношение детей к основным персонажам и событиям, повторить тот или иной эпизод. Характер такой непринужденной беседы не уводит детей от переживания и образного мышления, а углубляет их отношение к произведению. При повторном чтении, рассказывании элементы анализа могут быть усилены, так как произведение достаточно прочувствовано и понято [Флериная 2000].

Другие исследователи: Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова – предлагают сразу после чтения или рассказывания проводить беседу о прочитанном. Первое восприятие вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, повышенный интерес к изображенным в произведении событиям и героям, но вместе с тем является еще неполным, поверхностным. Задача воспитателя – в процессе беседы после чтения углубить, уточнить первоначальное восприятие и понимание текста [Гурович, Береговая, Логинова 1992]. Этого

же мнения придерживается Н.С. Карпинская: «Перед педагогом стоит сложная, но выполнимая задача: сохраняя у детей свежесть первых впечатлений от прослушанного, вести их к более глубокому пониманию содержания произведения в пределах, доступных дошкольному возрасту» [Карпинская 1972].

Выделяют следующие варианты вопросов, задаваемых детям после чтения:

1. Вопросы, позволяющие узнать, каково эмоциональное отношение детей к событиям и героям, изображенным в произведении: *Что больше всего понравилось в произведении? Кто понравился больше всех и почему? Нравится или не нравится тот или иной герой).* Эти вопросы задают, как правило, в самом начале беседы, они помогают выявить самые первые общие впечатления детей, возникшие у них в процессе слушания произведения;

2. Вопросы, направленные на то, чтобы выявить основной замысел произведения, его проблему. Постановка таких вопросов поможет воспитателю увидеть, насколько глубоко понято детьми содержание произведения. Рекомендуется предлагать детям проблемные вопросы, при ответе на которые у них могут возникнуть различные мнения. Например, после чтения сказки М. Горького «Воробышко» целесообразно задать такой вопрос: *Кто виноват в том, что мама осталась без хвоста?* Для того чтобы детям легче было аргументировать свои суждения, можно предложить им еще раз прослушать кульминационную сцену сказки. Авторы рекомендуют во время беседы зачитывать отдельные фрагменты произведения, чтобы дать возможность детям уловить и понять то, что могло быть упущено при первичном восприятии текста;

3. Вопросы, помогающие детям определить мотивы поступков персонажей. Например, после знакомства со сказкой «Маша и медведь» можно предложить детям следующий вопрос: *Почему Маша не разрешала медведю отдыхать, говорила: «Не садись на пенек, не ешь пирожок»?*;

4. Вопросы, обращающие внимание детей на языковые средства выразительности. Например, *Почему в рассказе Л.Н. Толстого автор, говоря о том, как Ване очень захотелось*

съесть слив, использует слово «схватил», а не «взял»? Такие вопросы привлекают внимание детей к языку произведения, помогают понять неслучайность использования тех или иных слов, их эмоциональную окраску. Но по мнению авторов, вопросы подобного типа рекомендуется задавать только детям старшего возраста, так как у младших детей еще отсутствует способность к анализу языковых явлений;

5. Вопросы, направленные на воспроизведение содержания. Данные вопросы способствуют выявлению логической последовательности событий, изложенных в произведении. Характер использования данных вопросов зависит от возрастных особенностей детей. Так, для детей младшего дошкольного возраста вопросы по содержанию прочитанного очень важны, так как помогают малышам устанавливать последовательную связь событий, выделяют главные для понимания смысла произведения эпизоды, напоминают поступки героев. В старшем же дошкольном возрасте подобные вопросы играют вспомогательную роль. Дети этого возраста уже способны самостоятельно устанавливать основные связи между событиями, и подобные вопросы нужны в большей мере для того, чтобы помочь детям обратить внимание на эпизоды, детали, на первый взгляд, неглавные, но на самом деле очень существенные для осознания смысла произведения. Например, в сказке А.С. Пушкина очень важны вопросы, помогающие обратить внимания на то, как выглядит море, как оно реагирует на просьбы старика («море слегка разыгралось», «помутилось сине море», «почернело сине море» и т.п.). Эти характеристики моря помогут детям лучше понять психологическую напряженность событий;

6. Вопросы, побуждающие детей к элементарным обобщениям, выводам: *Зачем писатель рассказал нам эту историю? Почему писатель так назвал свой рассказ? Как вы назвали бы этот рассказ?* Назначение этих вопросов – вызвать у ребенка потребность еще раз вспомнить и осмыслить произведение в целом, выделить в нем наиболее главные, существенные моменты, попытаться посмотреть на него с новой точки зрения.

Таким образом, вопросы, которые предлагаются детям в процессе беседы, побуждают их не только вспомнить содержание произведения, но и осмыслить его, выразить словом возникшие при слушании мысли и переживании.

Необходимо также иметь в виду, что вопросов, которые предлагаются детям, не должно быть слишком много. Постановка вопросов определяется содержанием конкретного произведения и педагогическими задачами. Но в любом случае они должны побуждать ребенка к размышлению, помочь ему увидеть скрытое художественное содержание.

Третья часть занятия представляет собой повторное чтение текста с целью углубить прочитанное. Она должна вернуть ребенка непосредственно к тексту художественного произведения. По мнению Л.М. Гурович, в памяти детей должно остаться само произведение, а не беседа «по поводу», хотя ее продолжительность может превышать само чтение. Как уже отмечалось, рекомендуется завершать занятие повторным чтением всего произведения, если оно небольшое по объему, или отдельных понравившихся эпизодов. Можно также предложить прием, усиливающий воздействие текста и способствующий лучшему его пониманию, – рассматривание иллюстрации [Гурович, Береговая, Логинова 1992].

Методика использования иллюстраций зависит от содержания и формы произведения, от возраста детей. Основной принцип – показ иллюстрации не должен нарушать целостного восприятия произведения. По мнению Е.А. Флериной, возможны различные вариации в использовании картинки для последующего углубления и уточнения образа. Если, например, книга объединяет ряд картинок с небольшими подписями: рассказами или стихами и каждая страница не продолжает содержания предшествующей, картинки нужно показывать попутно. В этом случае показывается сначала картинка, а затем к ней читается текст [Флериная 2000]. Примером может служить книга С.Я. Маршака «Детки в клетке».

Ошибочным можно считать показ иллюстраций при чтении художественного произведения, написанного без разделения на части. Случайные остановки и показ картинки во

время чтения нарушают целостное восприятие текста и мешают его усвоению. С такими книгами рекомендуется знакомить детей за несколько дней до чтения, для того чтобы они рассмотрели иллюстрации и проявили интерес к тексту.

После прочтения текста воспитатель показывает картинки организованно, напоминая эпизоды, с которыми они связаны. Если книга разделена на небольшие главки, следует показывать иллюстрации после прочтения каждой главы, затем переходить к чтению следующей главы.

При чтении научно-популярной книжки иллюстрацию можно использовать в любой момент для наглядного пояснения текста. Это не нарушит единства впечатления. (об этом подробнее методика ознакомления с книжной иллюстрацией рассматривается в работах В.А. Езикеевой, Т.А. Репиной, И. Котовой).

Таким образом, при ознакомлении дошкольников с художественными произведениями используются разные приемы, способствующие формированию полноценного восприятия произведения: выразительное чтение воспитателя, беседа о прочитанном, повторное и выборочное чтение, рассматривание иллюстраций, объяснение незнакомых слов и другое. В методической литературе также отмечается необходимость в ряде случаев использовать словесные методические приемы в сочетании с наглядными:

- беседы после ознакомления с произведением, помогающие определить жанр, основное содержание, средства художественной выразительности;
- зачитывание фрагментов из произведения по просьбе детей (выборочное чтение);
- беседы о прочитанных ранее любимых детьми книгах;
- знакомство с писателем: демонстрация портрета, рассказ о творчестве, рассматривание книг, иллюстраций к ним;
- просмотр диафильмов, кинофильмов, диапозитивов по литературным произведениям (возможен только после знакомства с текстом книги);

– прослушивание записей исполнения литературных произведений мастерами художественного слова [Алексеева, Яшина 2000].

Методика ознакомления с художественной книгой предполагает различные умения детей на разных возрастных этапах.

У детей младшей группы (3-4 года) воспитывают следующие умения:

- дослушать текст до конца, понимать и эмоционально откликаться на него;
- совместно слушать текст, отвечать на вопросы воспитателя;
- соотносить имеющийся жизненный материал с фактами литературного произведения;
- устанавливать простейшие связи в произведении;
- видеть наиболее яркие поступки героя, правильно оценивать их;
- мысленно представлять события и героев произведений;
- с помощью воспитателя различать жанры (в первую очередь, песенку, сказку и стихотворение);
- называть повторяющиеся характеристики персонажей (*лягушка-квакушка, мышка-норушка, лисичка-сестричка* и т.п.), повторяющиеся обращения (*Терем-теремок, кто в тереме живет?*) и действия (*Тянут-потянут, вытянуть не могут*);
- рассматривать иллюстрации, соотносить их с фрагментами текста;
- активно усваивать новую лексику, четко произносить звуки, слова и словосочетания.

У детей средней группы (4-5 лет) необходимо развивать следующие умения:

- осмысленно воспринимать литературное произведение;
- устанавливать в произведении разнообразные связи;
- вычленять из цепи событий нужное и характеризовать его;

- обращать внимание на разнообразные поступки персонажей и давать им правильную характеристику;
- видеть простые, открытые мотивы поступков героев;
- определять свое эмоциональное отношение к герою и мотивировать его;
- внимательно относиться к слову в литературном произведении;
- ориентироваться в жанровой принадлежности произведения;
- выделять жанровые особенности произведения (например, уметь видеть зачин и концовку сказки, троекратные повторения каких-либо событий, словесные формулы и т.п.);
- воспринимать текст без опоры на иллюстрацию или с частичным использованием ее.

У детей старшей группы (5-6 лет) предполагается формировать следующие умения:

- устанавливать многообразные связи в сюжете произведения;
- не только видеть поступки, но и раскрывать переживания героев;
- понимать скрытые мотивы поступков героев;
- эмоционально относиться к героям произведения, откликаться на описываемые события;
- выражать свое отношение к персонажам и мотивировать его;
- характеризовать нравственные качества персонажей;
- различать жанровые особенности стихотворных и прозаических произведений;
- обращать внимание на язык произведения, авторские приемы изображения (эпитеты, сравнения, метафоры и т. п.).

В подготовительной группе (6-7 лет) дети начинают осмысливать многие произведения не только на уровне установления связей между внешними фактами, но и начинают проникать в их внутренний смысл, в эмоциональный подтекст. В связи с этим в данном возрасте должны быть сформированы следующие умения:

- проникать в смысл произведения, видеть авторскую позицию;
- осмысливать не только действия героев, но и проникать в их внутренний мир, видеть скрытые мотивы поступков;
- в своих эмоциональных оценках учитывать коллизию всего произведения, а не только его отдельные фрагменты;
- выделять композиционные особенности произведений;
- различать жанровую природу рассказов, сказок, стихотворений;
- понимать смысловую и эмоциональную роль слова в произведении;
- воспринимать текст без опоры на иллюстрацию, с учетом достаточно высокого уровня развития воссоздающего воображения.

Таким образом, мы видим постепенно возрастающие возможности детей в художественном восприятии и понимании произведения.



Каковы принципы отбора художественных произведений для дошкольников?

Детская литература богата по составу и содержанию, и она может дать достаточно обширный литературный багаж, который станет основой литературного образования. Но охватить все это богатство невозможно, и здесь очень важную роль играют созданные педагогической наукой критерии отбора произведений для чтения и рассказывания. В основе отбора лежат педагогические принципы, разработанные на основе общих положений эстетики.

Проблема отбора художественных произведений для чтения и рассказывания дошкольниками раскрывается в работах Л.М. Гурович, Н.С. Карпинской, О.И. Соловьевой, В.М. Федяевской и других.

Авторы в первую очередь обращают внимание на то, что литературное произведение должно нести познавательные,

нравственные и эстетические функции, т.е. способствовать умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей, что явно отражено в функциях детской литературы:

1. Гедонистическая функция. Не заинтересовав ребенка, мы не сможем его ни развивать, ни воспитать. Поэтому данная функция усиливает все последующие функции детской литературы. Без учёта функции наслаждения юный читатель становится читателем по принуждению и со временем отвращается от этого знания.

2. Познавательная функция. Ребенок, в процессе чтения, узнает новые сведения о мире.

3. Риторическая функция. Развивается речь ребенка. Читая, он учится наслаждаться словом и произведением, невольно оказываясь в роли соавтора писателя.

4. Коммуникативная функция. Формируется умение вступать в коммуникацию в рамках трех диалогов: ребенок – книга, ребенок – взрослый (педагог, родитель), ребенок – ребенок, с целью передать информацию или побудить к мысли или действию.

5. Эстетическая функция. Книга воздействует на эстетическое сознание ребенка, на воспитание эстетического вкуса, чувства прекрасного, понимания истинного в художественной словесности.

6. Воспитательная функция.

Критерии отбора литературных произведений для детского чтения условно можно разделить на две группы: критерии художественности, дающие возможность правильно оценить достоинства детских книг, ввести в круг детского чтения произведения различных видов, жанров, тематики, и педагогические критерии, позволяющие устанавливать соответствие между конкретными литературными произведениями и возрастными возможностями детей и отбирать книги таким образом, чтобы они способствовали литературному развитию ребенка.

В связи с этим выделяются следующие критерии отбора:

– идейная направленность книги. Книга призвана в конкретных образах раскрывать идеалы добра, справедливости, честности, мужества, сострадания;

формировать правильное отношение к людям, к самому себе, к своим правам и обязанностям, поступкам, к труду, природе и прочее;

– высокое художественное мастерство произведения. Мерилом художественности является органическое слияние идей произведения, содержания с такой формой их выражения, которая воплощает ее наилучшим образом. Носителями идей в произведении всегда является герой. От того, как малыш отнесется к герою, его чувствам, переживаниям и поступкам, зависит, воспримет ли он идеи, заложенные в литературном произведении;

– доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей. Доступным произведением является такое, которое создает условия для возникновения активной работы мысли читателя-ребенка, его чувств, переживаний, воображения, что ведет к решению литературной задачи – проникновению в замысел писателя. Литературное произведение доступно детям тогда, когда автор учитывает их жизненный опыт и одновременно ставятся новые задачи, требующие от ребенка душевных усилий и тем самым поднимающие его на новые ступени развития;

– сюжетная занимательность, простота и ясность композиции. Ребенку интересно произведение с развитым сюжетным действием, дающим возможность осмысливать поступки персонажей, их мысли и чувства, и в то же время, имеющие логически ясную композицию.



Какие книги нужно читать ребёнку, чтобы увлечь его чтением?

В круг детского чтения и рассказывания мы рекомендуем включить несколько групп произведений:

1. Произведения русского устного народного творчества и творчества народов мира, малые формы фольклора: загадки, потешки, пословицы, поговорки, песенки, пестушки, небылицы и перевертыши – сказки;

2. Произведения русской и зарубежной классической литературы,

3. Произведения современной русской и зарубежной литературы.

Специалист по детскому чтению Л.М. Гурович выделяет два круга чтения: первый, обязательный, составляющий ядро, или основу детского чтения, и второй, включающий произведения для свободного ознакомления [Гурович, Береговая, Логинова 1992].

Первый круг детского чтения – книжное ядро – это тот обязательный минимум произведений, который должен освоить каждый ребенок в период дошкольного детства. Такое освоение составляет сущность литературного образования дошкольника, создает ориентировку в литературе как искусстве слова, формирует интерес к книге, потребность в общении с ней, готовность и стремление к самостоятельному чтению. В первый круг детского чтения входят:

- произведения русского фольклора;

- произведения русской детской литературы: стихи и сказки А.С. Пушкина, П.П. Ершова, рассказы «Косточка», «Птичка», «Слон», басни «Белка и волк», «Волк и коза», «Старый дед и внучек» из «Азбуки» Л.Н. Толстого, рассказы и сказки К.Д. Ушинского, стихи для маленьких В.А. Жуковского, Н.А. Некрасова, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.С. Барто; рассказы М. Горького «Воробышко», А.П. Гайдара «Чук и Гек», «Голубая чашка»; природоведческие рассказы М.М. Пришвина, Е.И. Чарушина, В.В. Бианки; сказка А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», сказка А.М. Волкова «Волшебник изумрудного города»;

- произведения зарубежной детской литературы: сказки Ш. Перро «Кот в сапогах», «Мальчик с пальчик», сказки братьев Гримм, Х.К. Андерсена «Снежная королева», «Дюймовочка», «Гадкий утенок».

Второй круг детского чтения рассчитан на пополнение литературного кругозора детей, повышение уровня их начитанности. Во второй круг детского чтения входят:

- произведения фольклора народов зарубежных стран;
- произведения русской детской литературы: сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек», Д.Н. Мамина-Сибиряка; стихи Д. Хармса, Е.А. Благиной, В.Д. Берестова, Б. Заходера, И.П. Токмаковой, Ю. Мориц; рассказы Н.Н. Носова «Живая шляпа», В.Ю. Драгунского «Денискины рассказы»; сказочная повесть Э.Н. Успенского «Крокодил Гена и его друзья»;
- произведения зарубежной детской литературы: сказки А. Лингрен «Малыш и Карлсон, который живет на крыше», А. Милна «Вини-Пух».

Необходимо отметить, что, если взрослый ставит перед собой задачу увлечь ребенка чтением, выработать у него потребность в общении с книгой, в своей деятельности он должен руководствоваться следующими принципами:

- активность, заинтересованность. Художественное произведение в момент ознакомления с ним должно быть интересно самому взрослому, который, в свою очередь, должен увлечь ребенка книгой, так как ребенок, особенно не имеющий достаточного читательского опыта, не может выбрать того, о чем не имеет хотя бы начального представления;
- добровольность. Увлекать можно только того, кто еще не увлечен ничем. Если же у ребенка уже сложились стойкие пристрастия, но в другой области, нельзя насильно заставлять его переменить свои взгляды. Нужно дать ему возможность постепенно привыкнуть к мысли о том, что есть и другие интересы, и подождать, когда он добровольно захочет узнать новое;
- ориентация на развитие, то есть ориентация на то, что ребенок еще не знает, но уже готов узнать, в частности на его психологические новообразования. Творческое восприятие – это всегда развитие, преодоление, постижение нового; взрослый должен уметь сам анализировать произведение искусства. Только при условии, что он и сам способен наслаждаться при

встрече с произведением искусства, он сможет передать эту способность своим детям;

– эффективность восприятия. Согласно гуманистическим принципам, ребенок не обязан принимать все богатое литературное наследство. Художественное произведение существует как одно из эффективнейших средств познания, отражения и выражения внутреннего мира. С миром литературы ребенка необходимо познакомить для того, чтобы обогатить его этим средством духовного развития, научить ориентироваться в этом мире и выбирать в нем произведения, адекватные своим потребностям. Для претворения этого принципа художественные произведения необходимо отбирать таким образом (наиболее яркие в художественном отношении, наиболее выражающие познавательные потребности ребенка, наиболее соответствующие русским традициям), чтобы оптимальным способом достичь максимального эффекта.



Культурно-речевое воспитание дошкольников

Каждый взрослый человек имеет так называемый речевой опыт, то есть опыт восприятия чьей-то речи и построения и восприятия своей. Ребенок черпает этот опыт из удачного или неудачного общения со взрослыми. К сожалению, отраженная детьми взрослая речь в последнее время не только не радует нас, иногда она просто ужасает. В современном нам обществе все чаще и чаще говорят о неудовлетворительной культуре речи, имея в виду то использование бранных и нецензурных слов и выражений, то неумение вести себя в каких-то этикетных ситуациях, то неверное, ошибочное употребление слов и построение словосочетаний и предложений.

Что же такое культура речи в современном ее понимании? Как необходимо строить работу по воспитанию культуры речи в детских образовательных учреждениях? *Культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект*

в достижении поставленных коммуникативных задач [Культура русской речи 1999 : 16]. Из этого определения становится ясно, что культура речи – понятие неоднозначное. Оно включает в себя, как минимум, три основных компонента. Для ДОО это три направления работы.

Первый компонент культуры речи – нормативный. Это понятно: основная задача культуры речи – охрана литературного языка, его норм. «Следует подчеркнуть, что такая охрана является делом национальной важности, поскольку литературный язык – это именно то, что в языковом плане объединяет нацию» [Культура русской речи 1999 : 12]. Нормативный компонент культуры речи предполагает соблюдение языковых норм: орфоэпических, грамматических, словообразовательных, лексических и синтаксических.

В содержании дошкольного образования нормативный компонент – неотъемлемая часть, так как освоение ребенком языка происходит именно в дошкольном возрасте. Методика развития речи включает в себя следующие разделы: воспитание звуковой культуры речи (правильное произнесение звуков и слов, постановка правильного ударения), формирование грамматического строя речи (нормы грамматические и нормы словообразования – через период словотворчества к овладению социально закрепленными формами), формирование словаря (освоение ребенком предметной соотнесенности слов и их понятийного содержания и усвоение слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами).

Образовательные программы ДОО определяют содержание всех названных разделов. Так, с учетом того, что в дошкольном возрасте прежде всего происходит освоение социального опыта, словарный запас ребенка складывается из слов, необходимых для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем и т.п. Среди требований к педагогу-воспитателю, знакомящему ребенка с новым понятием и словом, его обозначающим, орфоэпически правильное произнесение лексемы. Воспитателю следует взять на особый контроль слова, которые чаще всего служат источником речевых ошибок, например: *магазín*, а не *магáзин*;

щавéль, а не *щáвель*; *шофёр*, а не *шо́фер*; *красíвее*, а не *красивéе*; *трамвай*, а не *транвай*; *класть*, а не *ложить*; *лучше*, а не *более лучше* и т.п.

«Гениальными лингвистами» называл К.И.Чуковский трехлетних детей. Он утверждал, что именно в возрасте от двух до пяти лет у ребенка развивается такое языковое чутье к словесным формам, что если бы оно не покидало ребенка в дальнейшем, то к десяти годам он затмил бы любого взрослого гибкостью и яркостью речи. В трёхлетнем возрасте за год (от двух до трёх лет) ребенок утраивает свой активный словарный запас. То же происходит и с грамматическими формами. Это становится возможным благодаря заимствованию слов из речи взрослых и овладению способами словообразования. Ребенок входит в язык, как в мастерскую, но управляется с предоставленным ему материалом весьма умело. Где же он добывает этот материал и как ему удастся систематизировать языковые познания, которые «сыплются на его бедную голову» [Чуковский 2001 : 29]?

Ребенок добывает язык из речи взрослых, окружающих его. Вместе с языковым материалом он усваивает правила употребления этого материала в речевой деятельности. Эти правила входят в речевой опыт ребенка так же бессознательно, как прежде они вошли в речевой опыт взрослого. Все мы имеем представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в языке [Цейтлин 2000 : 10]. Безусловно, представления наши формируются с опорой на языковые пристрастия и на существующий в национальном языке образец. Режет ухо обычно непривычное, не соответствующее образцу. При овладении родным языком в естественных условиях все правила (нормы) усваиваются ребенком самостоятельно. Однако не будем забывать, что жизнь ребенка тесно связана с жизнью взрослых. На протяжении детства характер этой связи меняется. В раннем детстве жизнь ребенка связана с жизнью взрослых непосредственно, осуществление и усвоение ребенком всевозможных действий происходит только при помощи взрослых. Нет ничего удивительного, что у ребенка возникает стремление жить общей со взрослыми жизнью. Это стремление сохраняется и тогда, когда ребенок знакомится с недоступными

для него видами трудовой и общественной деятельности взрослых людей, и тогда, когда ребенок сталкивается с необходимостью говорить так, как взрослые люди.

«Когда ребенок произносит какое-нибудь слово неправильно или сделает случайную ошибку в синтаксическом построении фразы, мы, взрослые, то и дело заявляем ему: «так не говорят», «так нельзя говорить», «нужно сказать вот эдак». Не значит ли это, что в каждом подобном случае мы выступаем от лица народа в качестве его уполномоченных, его представителей? Выражение «так не говорят», которым мы всегда корректируем малышей, лишь по внешним признакам может считаться безличным, на самом же деле оно означает: «так не говорит наш народ».

Этим «нужно» и «нельзя» мы заявляем ребенку сложившуюся тысячелетиями волю народа, которую ребенок, в свою очередь, будет передавать своим детям и внукам, а те – своим, обеспечивая этим путем дальнейшую устойчивость основного народного словарного фонда и тех мудрых (опять таки народных) грамматических правил, которым этот фонд подчинен» [Чуковский 2001 : 123].

Наши требования к речи ребенка не встречают у него внутреннего сопротивления. В возрасте трех лет у ребенка доминирует стремление к правильности. Он копирует позы, интонации, жесты, мимику, высказывания, которые направлены на регуляцию его поведения. Обращаясь к бабушке, он заявляет: «Вот тебя я с собой в цирк не возьму, а возьму мальчика, который будет себя хорошо вести!»; требует: «Говорите правильно! Сядьте правильно!» Это сигнал, что он принимает правила, по которым живет взрослое сообщество, что он, примерив на себя внешнюю оболочку социальной роли взрослого, готов играть во «взрослые игры».

В постижении ребенком правил языка происходит нечто подобное. Овладение нормами литературного языка способствует превращению языка, на котором говорит ребенок, в родной, то есть язык «превращается в орудие общения» [Гвоздев 2007 : 466], а ребенок овладевает речевой культурой.

Речевая культура – один из компонентов общей культуры человека. Как и другие слагаемые культуры, она

прививается, воспитывается и требует постоянного совершенствования. Культура речи – сложное и многоаспектное понятие. В его основе лежит существующее в сознании человека представление о «речевом идеале», образце, в соответствии с которым должна строиться правильная речь. Таким образом является норма литературного языка.

Нормой называется исторически принятый в данном языковом коллективе (предпочтенный) выбор одного из функциональных парадигматических и синтагматических вариантов языкового знака [Головин 1988 : 40].

Сама по себе языковая система не предписывает правил употребления языковых знаков. И если «язык есть механизм, управляющий речевой деятельностью всех говорящих на данном языке» [Цейтлин 2000 : 11], то ближе кого бы то ни было к этому механизму находится ребенок трех лет. «Ребенок принужден добывать язык из речи», – пишет С.Н. Цейтлин [там же: 10]. Мы позволим себе добавить: ребенок добывает язык из речи, чтобы потом вернуть его в речь. Именно перед ребенком во множестве предстают существующие в языке варианты произношения, образования и употребления слов, которые взрослый, отягощенный знанием нормы, сбрасывает со счетов.

Б.Н. Головин отмечал, что «авторский выбор» одного из вариантов, представляемых языковой системой, всегда существует. Однако взрослый человек, выбирая какой-либо вариант, будет ориентироваться на норму языка, действительно существующую (отраженную словарями) или существующую в его представлении («все так говорят»). Что касается ребенка в возрасте «от двух до пяти», то он пока еще свободен от знания норм и действительно подходит к выбору вариантов творчески, то есть он выбирает вариант, опираясь на систему языка, свой вкус и речевое окружение. Естественно, что при таком положении дел иногда в речи ребёнка закрепляется правильный с точки зрения языка, но неправильный (с точки зрения нормы) вариант: *солница*, к примеру, вместо *солонка*. Об этом в свое время писал Б.Н. Головин: «...на каждом шаге развертывания речи ... остаются нереализованными отвергнутые нормой варианты и один из этих отвергнутых вариантов может быть

подсказан речевыми навыками индивида, не очень хорошо освоившего норму. Получается, что норма несет в себе самой возможность отклонения от нее, когда она применяется отдельными людьми» [Головин 1988 : 40].

«Нормы ударения в современном русском литературном языке многолики и нелегки для усвоения. Как хорошо известно, нелегкость усвоения норм ударения объясняется двумя причинами – разноместностью и подвижностью» [там же : 52]. Нормы ударения также начинают усваиваться малышом в трёхлетнем возрасте. И также по образцу взрослого. Невозможно объяснить ребенку особенности русского ударения, как невозможно показать, что происходит, когда мы ставим ударение на тот или иной слог. Как же малыш постигает это явление? Доступно ли ему понимание сути ударения, а именно то, что ударный слог произносится с большей силой. Наблюдаем за ребенком. «*Дай воду!*» – просит ребенок. «*Вóду*», – поправляет его мама. Женя задумывается на мгновение, затем повторяет: «*В-в-в-о-о-о-ду!*» Звук [О] произносит протяжно и с силой, при этом наклоняясь всем корпусом вперед, перемещая тяжесть всего тела на ногу. Снова повторяет: «*В-в-о-о-о-ду!*», опять делая шаг вперед. При этом у него очень сосредоточенный вид. Следующие повторения происходят уже без видимых усилий. Очевидно, что ребенок понял сущность ударения, но пока ему еще трудно обходиться только силой голоса. Жалуется: «*Забрали* у меня крокодила». – «*Забра́ли, Женя*». – «Всё, нет у меня крокодила». [Устал от предыдущего «упражнения», к тому же сидит на диване]. Однако это временное затруднение. Через день-два он уже свободно перемещает ударение по подсказке взрослого [Багичева 2006]. Нужно ли напоминать, что взрослый должен предоставлять ему правильный вариант.

Усвоение морфологических норм в трехлетнем возрасте протекает особенно интенсивно. Чисто морфологическая сторона употребления отдельных форм требует овладения двумя разнородными рядами элементов: 1) системой окончаний отдельных типов склонений и спряжений и 2) чередованиями в основах и местом ударения в отдельных формах. А.Н. Гвоздев отметил: «Бросается в глаза безукоризненная точность, с какой

ребенок выделяет отдельные корни, приставки, суффиксы, окончания. Многие сотни самостоятельно образованных слов и форм, охватывающих все типы словообразования и словоизменения, совершенно лишены ошибок» [Гвоздев 2007: 464-466]. Считается, что лишь в 5-6 лет начинают устанавливаться системы морфологических типов и формироваться склонения и спряжения. Нам кажется, что уже в трехлетнем возрасте ребенок начинает сознательно производить выбор морфем.

Конечно, начальный период использования морфологических элементов характеризуется свободой их употребления в том отношении, что несколько морфем с одним значением оказываются не разграниченными в их употреблении: либо они смешиваются, употребляясь один вместо другого (*травов, травей, трав*); либо один оказывается господствующим и употребляется вместо всех других (*травов, варежков, ног, людёв*). Одновременно ребенок постигает сложные грамматические категории, например, спряжение глаголов. «Ты что, Женя, боишься?» – «Я *боюсь*», – и через некоторое время: «Я *боюсь*»; «У меня Дед Мороз *пая'щий ... поёт ... поющий*». Интересны синкретичные формы, например, повелительного наклонения. Слушает дразнилку: «Если будешь драться, я буду кусаться», – усаживается поудобнее и произносит: «Ну, давайте! *Драйтесь!*» Замечательно то, что с какими-то формами ребенок расстается без сожаления сразу после того, как получает нормативный вариант из речи взрослых, а какие-то (очевидно те, которые он считает более правильными) задерживаются в его речи, несмотря на неоднократные замечания. В целом же, стремление ребенка приобщиться к нормативной речи в этом возрасте неоспоримо.

«Страшно подумать, какое огромное множество грамматических форм сыплется на бедную детскую голову, а ребенок как ни в чем не бывало ориентируется во всем этом хаосе, постоянно распределяя по рубрикам беспорядочные элементы услышанных слов и при этом даже не замечая своей колоссальной работы», – восхищался К.И.Чуковский [Чуковский 2001 : 29]. Мы разделяем это чувство, понимая,

насколько сложно на пути к норме преодолевать «давление системы языка» [Головин 1988 : 24].

Устранение из речи детей нелитературных слов (просторечных, грубых жаргонных и нецензурных) также входит в задачу детского сада. Однако это уже область второго компонента культуры речи – этического.

Этический компонент культуры речи решает две основные задачи: 1) выбор этикетных формул, включая и способы обращения друг к другу участников коммуникации; 2) определение нормативности заимствований литературным языком из разного рода жаргонов и аргос [Культура русской речи 1999 : 16].

Дошкольный возраст является сензитивным и для формирования этических представлений ребенка. Чувства маленького ребенка столь же быстро исчезают, как и возникают. Постепенно они подчиняются мышлению, и ребенок начинает усваивать нормы морали и соотносить с ними свои поступки. Уже к 4-5 годам, по наблюдениям психологов, ребенок научается соотносить себя и другого, осознавать переживания других людей, предвидеть последствия своего поведения.

Интересующая нас проблема рассматривается в программах воспитания и обучения в детском саду в рамках образовательной области «Социализация». Детей учат приветливо здороваться и прощаться со взрослыми и детьми, называть сотрудников детского сада по имени-отчеству, вежливо обращаться с просьбой к окружающим, благодарить за услугу, не перебивать говорящего, терпеливо выслушивать его. Подобная работа еще недавно целенаправленно проводилась только в ДОО. Однако в настоящее время, когда вопрос усвоения этических норм речевого поведения и речевого этикета практически не решается в рамках семьи, приходится констатировать тот факт, что существующий в действующих программах объем этических знаний, умений и навыков недостаточен. Кроме того, содержание обучения существенно не меняется от первой младшей группы (2-3 года) до подготовительной к школе группы. Так, в ООП ДО «От рождения до школы» задачами обучения и воспитания в младшей группе является формирование умения здороваться и

прощаться (по напоминанию взрослого); излагать собственные просьбы спокойно, употребляя слова «спасибо» и «пожалуйста» и в подготовительной к школе группе – продолжать обогащать словарь формулами словесной вежливости (приветствие, прощание, просьбы, извинения). Складывается впечатление, что в этой области не происходит никакого развития.

Исходя из этого необходимо разнообразить работу по формированию речевого этикета. Н.И. Формановская определяет речевой этикет как «регулирующие правила речевого поведения, систему национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [Формановская 1989 : 109].

Основу речевого этикета составляют речевые формулы, характер которых зависит от особенностей общения. Любой акт общения имеет начало, основную часть и заключительную часть.

В связи с этим формулы речевого этикета разделяются на 3 основные группы: 1) речевые формулы для начала общения;

2) речевые формулы, применяемые в процессе общения;

3) речевые формулы для окончания общения.

Не стоит также удовлетворяться лишь теоретическим знанием детей, потому что зачастую суждения детей о нравственности и их поступки не соответствуют друг другу. Одной из задач воспитания, таким образом, является создание вокруг ребенка мира высокой эмоционально-нравственной культуры, обучение способам и приемам, стимулирующим и направляющим эмоциональное развитие ребенка. Ребенок остро чувствует фальшь, поэтому многим взрослым нужно в первую очередь воспитывать себя, а потом уж детей так, чтобы им хотелось быть нравственными людьми. Только в этом случае у ребенка сформируется правильное представление об этических установках общества, в котором он живёт. [Багичева, 2002]. Всегда нужно помнить слова К.Д. Ушинского: «Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, не прочувствован детьми, вы приготавливаете

лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков». Об этом же пишет «О волшебном слове «пожалуйста» знают после 3 лет, однако и в старшем дошкольном возрасте чаще делят игрушки «силовым методом», знают, что нужно быть вежливым, но могут нагрубить бабушке, реже маме» [Кусова, Дёмышева 2009 : 183].

Третий компонент культуры речи – коммуникативный.

С.И.Ожегов писал, что высокая культура речи «заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и более доходчивое (т.е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное» [Ожегов 1974 : 287-288]. В рамках коммуникативного компонента ведется работа над коммуникативными качествами речи: правильностью, точностью, выразительностью, чистотой и пр.

Часто приходится слышать, что речь ребенка от природы выразительна, но эта выразительность, как отмечают психологи, произвольна, неосознанна, выразительные моменты проявляются в качестве импульсивной эмоциональности. Чтобы добиться сознательной выразительности, необходима тщательная работа, направленная на создание «психологической целевой установки на выразительность» [Головин 1988 : 191].

Поскольку выразительность могут усиливать единицы всех уровней языка (начиная со звуков и кончая синтаксисом и стилями), такая работа предусмотрена во всех разделах программы (от воспитания звуковой культуры речи до развития связной речи).

Связная речь осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалогическая и монологическая речь отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе, что, несомненно, находит отражение в методике развития связной речи. В методике накоплен богатый опыт работы по указанному направлению, которое включает обучение диалогической речи в процессе повседневного общения, приемы обучения пересказу литературных произведений разным видам рассказывания (по игрушке, по картине, из опыта, творческому). Однако, чему

бы мы ни учили ребенка, важно помнить, что речь (в методике – связная речь) выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку социализироваться, то есть устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе. Поэтому важнейшей задачей речевого развития ребенка было и будет – воспитание коммуникативно успешной личности. Достижение коммуникативной цели возможно при наличии взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения [Культура русской речи 1998 : 68].

В этой связи хотелось бы отметить, что общение ребенка со сверстником требует постоянного совершенствования коммуникативных умений. «Свои культурно-речевые умения относительно умений сверстников ребёнок оценивает в игре. Игра обеспечивает культурно-речевое воспитание дошкольника, помогает понять, что правила речевого поведения: нужно быть вежливым, не нужно разговаривать слишком громко, нужно говорить чётко – диктуются не мамой, папой, бабушкой, а миром социальных отношений, не владея этими правилами, трудно включиться в эти отношения. А поскольку для ребёнка в старшем дошкольном возрасте как адресат общения значим именно другой ребёнок, появляется ещё один мотив усовершенствования собственных речевых умений: «Нужно стараться говорить хорошо, чтобы дети приняли меня в игру, чтобы в игре я был учителем, экскурсоводом, банкиром и т.п.» [Кусова, Дёмышева 2009 : 180].

За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребенок осваивает правила адекватного лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами. В образовательной программе «От рождения до школы» отражено, что к шести годам ребёнок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами,

распределяет действия при сотрудничестве); способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации (интегративное качество «Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками»), а также регулирует свое поведение не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо»; соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.) (интегративное качество «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения»).

Культурно-речевое воспитание старшего дошкольника необходимо строить с учётом «сценарного программирования»: не просто объяснять ребёнку, как нужно вести себя в той или иной ситуации, а обязательно эту ситуацию проигрывать. Это возможно сделать в сюжетно-ролевой игре, в которой сочетается объяснение взрослым правил поведения в театре, музее, гостях с обязательным включением ребёнка в эту ситуацию. О поведении в театре уместно говорить, если планируется поход в театр, иначе разговор будет бесполезным, как и о правилах поведения в компьютерном клубе можно говорить при условии, если ребенок туда ходит. В силу увеличивающихся знаний о социуме речевое поведение ребёнка приобретает всё большую дифференциацию: ребёнок разграничивает, как нужно обращаться к незнакомым людям и к людям близким, как нужно вести себя в бытовой ситуации и в ситуации официального общения.

При этом важнейшим условием решения проблем культурно-речевого воспитания является формирование у самого ребёнка мотивации на правильное речевое поведение, осознание ребенком того, что правильное речевое поведение – средство разрешения проблем самого ребёнка [Кусова, Дёмышева 2009 : 183].

ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ



Подготовка дошкольника к обучению грамоте как компонент непрерывного образования в период детства

Одним из направлений работы по развитию речи и обучению языку является подготовка дошкольника к обучению грамоте, являющаяся важнейшим компонентом непрерывного образования в период детства. Задача подготовки к обучению грамоте заключается в том, чтобы помочь дошкольнику осознать единицы языка и речи, научиться разграничивать эти единицы на основе их существенных признаков, соотносить единицы устной речи со способами их передачи на письме, хотя бы самыми простыми, с помощью фишек, полосок бумаги. Подготовка к обучению грамоте является важнейшим компонентом языкового образования в дошкольном детстве, поэтому в содержании программ ДООУ заложены задачи: сформировать у дошкольников представление об основных единицах языка и речи: звуке, слого, слове, предложении. В определении других позиций в программах имеются несовпадения, что делает необходимым остановиться на краткой характеристике содержания подготовки к обучению грамоте в различных программах.

В Основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» содержание дошкольной подготовки определяется следующим образом:

- дать представление о предложении (без грамматического определения);
- упражнять в составлении предложений, членении простых предложений (без союзов и предлогов) на слова с указанием их последовательности;
- формировать умение делить двусложные и трехсложные слова с открытыми слогами (на-ша Ма-ша, ма-ли-на, бе-рё-за) на части;
- учить составлять слова из слогов (устно);

- учить выделять последовательность звуков в простых словах [От рождения до школы 2014].

В программе «Радуга» задачи подготовки дошкольников к обучению грамоте определяются иначе: научить большинство детей различать и правильно соотносить со звуками все буквы русского алфавита и перейти к чтению коротких слов, а также их письму [Радуга 2014].

Программа «Детство» на этапе дошкольной подготовки к обучению грамоте ставит задачу:

- закрепить и совершенствовать умение делить слова на слоги и производить звуковой анализ слов;

- познакомить детей с ударением, научить различать ударный и безударный гласный в слове;

- понимать и использовать в речи термин «предложение», составлять слова из 3-4 слов, делить предложения на слова, называя их по порядку [Детство 2014].

В программе «Развитие +» подготовка к обучению грамоте как особое направление выделяется уже в среднем дошкольном возрасте. Для поэтапного решения предлагаются следующие задачи:

- переориентировка со смысловой стороны речи на звуковую, знакомство со звучащим словом (средняя группа);

- ориентировка в звуковой стороне речи, моделирование звукового состава слова, сопоставление звучащих слов, подбор слов с заданным звуком, усвоение смыслоразличительной функции звука (старшая группа);

- завершение работы по овладению основами грамоты: обучение чтению на основе всего алфавита, усвоение грамматических правил, членение предложений на слова и составление предложений из букв разрезной азбуки, моделирование звукового состава слов и словесного состава предложений [Развитие + 2012].

Программа непрерывного образования «Школа – 2100» основное содержание дошкольной подготовки для детей 5-6 лет связывает с обучением звуко-слоговому анализу слов, включая в это обучение знакомство детей со звуком, слогом, словом,

формирование навыков анализа слогового и звукового состава слов, знакомство с буквами [Кислова 2016].

Основная задача подготовки к обучению грамоте заключается в том, чтобы заложить основы языкового образования дошкольников, помочь ребенку осознать собственную речь, на основе определенных признаков выделить ее составляющие и познакомиться с возможностью передачи звучащей речи на письме какими-либо графическими средствами. На основе ранее сформированных речевых умений говорения и аудирования дошкольник готовится к овладению чтением и письмом как видами речевой деятельности. На этапе подготовки к обучению грамоте возможно (а в силу социального заказа и необходимо) знакомство дошкольника с буквами как способом обозначения звуков речи, при этом обучение чтению предполагает лишь знакомство дошкольника с графикой: звук *[a]* обозначается буквой *А*, ребенок знакомится с буквой только в основном значении, со звуковым значением буквы знакомится на примере слов, в которых буква обозначает звук, находящийся в сильной позиции, либо звук, находящийся в слабой позиции, но при этом не происходит качественных изменений фонемы. Знакомясь с графической многозначностью, дошкольники не знакомятся с многозначностью орфографической: орфографические умения формируются в период обучения грамоте и далее.

Различен и порядок знакомства с буквами. В период подготовки к обучению грамоте порядок знакомства с буквами определяется степенью сложности артикуляции звука, способом обозначения которого является та или иная буква. Поэтому в первую очередь дошкольники знакомятся с гласными буквами. В период обучения грамоте порядок знакомства с буквами прежде всего определяется их частотностью: прежде идет знакомство с часто встречающимися буквами, что обеспечивает возможность быстро приступить к чтению слов и предложений и способствует формированию умений понимать читаемое. И еще одно отличие: в период подготовки к обучению грамоте идет формирование первичных представлений об основных единицах языка и речи, в период обучения грамоте эти представления уточняются. Заметим, что определение задач

дошкольной подготовки как знакомство с понятием «слово», «предложение» и т.д. не отвечает содержанию обучения языку в дошкольном детстве. Формирование понятий – задача, решаемая в школьном курсе обучения языку (об этом подробнее Кусова, 2007).

Определив программное содержание работы по подготовке дошкольников к обучению грамоте, отметим общие позиции, разделяемые авторами всех приведенных здесь программ. Подготовка к обучению грамоте должна вестись систематически, начиная со среднего дошкольного возраста, основой этой подготовки является устная речь самого дошкольника, в процессе овладения которой совершенствуется фонематический слух дошкольника и формируется фонематическое восприятие как важнейшее условие для овладения чтением и письмом. В период подготовки к обучению грамоте дошкольник с содержания речи переключается на форму, на способы фиксирования этого содержания, от интуитивного использования языковых единиц в речи к их осознанию. Подготовка к обучению грамоте обеспечивает дошкольнику осмысленное овладение грамотой.



Лингвистические и психолого-педагогические основы подготовки дошкольников к обучению грамоте

Для обеспечения подготовки дошкольников к обучению грамоте ДОО используют различные методики, при анализе которых основополагающими должны стать следующие критерии: ориентация методики на основные принципы русской графики, соответствие методики звуковому аналитико-синтетическому методу обучения грамоте, используемому сегодня в школе, обеспечение преемственности в содержании дошкольной подготовки и школьного обучения грамоте.

Современная школа при обучении детей грамоте опирается на методику Д.Б. Эльконина. В содержание этой методики включается также и подготовка дошкольников к обучению грамоте. Содержание подготовки к обучению грамоте и обучения грамоте заключается в том, что, по Д.Б. Эльконину, процесс овладения чтением и письмом как видами речевой

деятельности есть процесс перекодирования, когда код устной речи, звуки, преобразуется в код письменной речи, графические знаки. Чтение есть процесс перекодирования графических знаков в код устной речи, звуки, главное в чтении – соотнести графически изображенное со звучанием; письмо предполагает обратный процесс, когда код устной речи, звучание, преобразуется в код письменной речи, графические знаки. Таким образом, подчеркивает Д.Б. Эльконин, ошибочным является представление о том, что в процессе чтения и письма ребенок оперирует прежде всего буквами: основу чтения и письма составляет устная речь.

Поэтому в процессе обучения чтению выделяются три этапа:

- формирование навыков анализа звукового состава слова и фонематического восприятия слова, то есть восприятия слова как определенной последовательности звуков;
- освоение системы гласных фонем и способов их обозначения буквами;
- освоение системы согласных фонем и способов их обозначения буквами.

При работе с детьми дошкольного возраста на первый план по своей значимости выходит первый этап, особо значимый не только для последующего обучения грамоте, но и для умственного развития ребенка в целом. На этом этапе ребенок осознает слово как определенную последовательность звуков, овладевает способом выделения звуков в слове и определения порядка их следования, основными парадигматическими представлениями, свойственными фонетической системе русского языка: гласные - согласные, согласные твердые - мягкие, осознает смысловоразличительную функцию фонемы.

Д.Б. Эльconiным была предложена особая форма материализации звукового состава слова, модель звукового состава. Первоначально дошкольнику предлагается готовая схема звукового состава, которую дошкольник заполняет фишками, выделяя последовательность звуков в слове, фиксируя таким образом действие по определению звукового

состава слова. После усвоения детьми парадигматического противопоставления *гласные - согласные звуки* в модель звукового состава слова вводится цветное обозначение гласных, красная фишка, затем на основе разграничения твердых и мягких согласных синие и зеленые фишки соответственно для их обозначения.

На этапе усвоения системы гласных фонем и способов обозначения их буквами формируется важнейшее умение – ориентироваться на гласную букву в процессе чтения. К моменту перехода в подготовительную группу дети знают все гласные буквы, их звуковое значение и функции: например, гласные буквы *Е, Е, Я, Ю* обозначают звуки [э], [о], [а], [у] и указывают на то, что впереди стоящий графический знак обозначает мягкий звук. В подготовительной группе дети переходят к овладению чтением, при этом главным остается овладение умениями в анализе звукового состава слова, свободное ориентирование в словесном составе предложения. Д.Б. Эльконин подчеркивает, что основные усилия в обучении чтению нужно сосредоточить на введении ребенка в звуковую действительность речи, так как это предопределено сущностью русской графики. Русское письмо условно можно назвать звуко-буквенным, поскольку основу его составляют буквы как способ обозначения звуков на письме [Эльконин 1976].

Принципы Д.Б. Эльконина, содержание его методики определили содержание методики Л.Е. Журовой. По методике Л.Е. Журовой подготовка дошкольников к обучению грамоте начинается с пропедевтических занятий, на которых уточняются первичные представления дошкольников о слове, звуке, где дети учатся выделять отдельные звуки, подбирать слова с определенным звуком, называть позиции звука в слове. Целью этих занятий является введение дошкольников в звуковую действительность речи. В результате дети должны научиться выделять звук, часто повторяющийся в стихотворении, произносить слово, выделяя в нем нужный звук, определять место звука в слове, самостоятельно подбирать слова с заданным звуком.

Л.Е. Журова в подготовке дошкольников к обучению грамоте выделяет три этапа:

- обучение звуковому анализу слова,
- формирование умственного действия, называемого словоизменением,
- воссоздание звуковой формы слова на основе его графического изображения.

На первом этапе, обучаясь анализу звукового состава слова, дети на фоне ранее сформированных умений знакомятся с парадигматическими противопоставлениями в фонетической системе русского языка, со способами обозначения гласных звуков и правилами использования гласных букв (*когда для обозначения звука [а] используется буква А, а когда буква Я*).

На втором этапе, знакомясь с гласными буквами, дети овладевают одним из правил чтения – чтение с опорой на гласную букву, правилом позиционного чтения. Для этого используется словоизменение, когда заменяются фишки, обозначающие гласную букву и всякий раз нужно прочесть измененное слово. На третьем этапе дети знакомятся с согласными буквами и учатся читать на материале всего алфавита. При этом единицей чтения для детей является слог, побуквенное чтение как один из уровней овладения чтения исключается [Журова 2012]. Методика Л.Е. Журовой приближена к школьному обучению, обеспечивает осознанное овладение ребенком чтением и письмом.

Определив в общем виде содержание подготовки дошкольников к обучению грамоте, этапы реализации этого содержания, остановимся подробнее на содержании этой подготовки.

Первый этап: формирование представлений о слове как значимой единице языка, двусторонней единице, имеющей содержание и форму. Ранее отмечалось, что формирование первичных представлений об основных единицах языка и речи начинается уже в среднем дошкольном возрасте, когда в речь детей вводятся лексические единицы: слово, звук. Как ранее отмечалось, это осуществляется на занятиях по звуковой культуре речи прежде всего, где идет работа над правильным

произношением звуков, их артикуляционными признаками, над правильным словопроизношением.

На этапе подготовки к обучению грамоте необходимо вновь обратить внимание детей на такую единицу, как слово. При этом существенным в определении слова является наличие у него значения, денотативно обусловленного. Основным приемом является вопрос педагога: *«Назови слово, которое обозначает этот предмет? Какое слово называет этот предмет? Какое слово называет этот цвет?»*, благодаря которому в потоке речи слово будет выделяться ребенком как значимая единица языка, значение которой обусловлено связью с предметами реальной действительности. Для закрепления этого представления используются различные игры, дидактические упражнения, суть которых заключается в подборе слова, нахождении слова. Это стихи, загадки, построенные по принципу «подскажи словечко», различные варианты детской игры «Телефон» и т.п.

От представления о слове как значимой единицы языка переходим к углублению представлений о форме слова: наблюдаем, что слово звучит, его слышим, звучание возможно потому, что слово состоит из звуков. Таким образом мы формируем представление о слове как единице языка, имеющей форму и содержание. Представление слова как двухсторонней единицы помогает дошкольнику осознать механизм передачи слова на письме: выбор графических знаков определен звуковым составом слова, с другой стороны, осознать значимость правильной передачи звукового состава слова: ошибки могут привести к неверной передаче содержания. Обращаясь к звуковой форме слова, дошкольник учится воспринимать его как определенную последовательность звуков. Условием подобного восприятия является наличие сформированного фонематического слуха и умения выделять звуки в слове, что обеспечивается содержанием занятий по звуковой культуре речи.

От осознания звуковой формы слова ребенок переходит к ее материализации. Для этого первоначально дошкольнику предлагают предметную картинку и прямоугольник, поделенный на клеточки по количеству звуков в слове,

обозначающем данный предмет. На начальных этапах целесообразно анализировать двухсложные слова с прикрытыми открытыми слогами, например: *роза, лиса*, так как именно слог структуры согласный + гласный является единицей чтения, слогом – слиянием, а использование слов, больших по количеству слогов нецелесообразно, поскольку главное для нас – овладение механизмом анализа звукового состава слова.

Последовательно выделяя звуки в слове, ребенок заполняет предложенную схему, приходя к выводу: количество фишек определяется количеством звуков. Работа со схемами звукового состава слова является важнейшей частью подготовки дошкольника к письму: благодаря фишкам ребенок записал слово, хотя запись была простейшей: в ней использовался лишь один графический знак. Схема обязательно прочитывается – ребенок учится озвучивать написанное, овладевает чтением. Предметная картинка необходима на первых этапах, чтобы, переключаясь на анализ формы слова, его звукового состава, ребенок не забыл о его содержании: какое именно слово анализируется. В дальнейшем, когда ребенок научится анализировать звуковой состав слова, слова для анализа предлагаются уже без опоры на предметные картинки, схемы звукового состава дети составляют сами, а не заполняют готовые, для анализа предлагаются слова, разные по количеству слогов и слоговой структуре.

Представление слова в единстве его формы и содержания предполагает на этом этапе обращение к семантическим парадигматическим связям слов: антонимии – противоположности значений слов, синонимии – близости значений слов. Подбор антонимов и синонимов также является частью языкового образования дошкольников: дошкольники не просто подбирают слова, противоположные по значению, близкие по значению, но и осознают это языковое явление, семантические связи в лексической системе языка. В качестве материала для подобных словарных упражнений: *Скажи наоборот, Скажи о том же иначе* – следует использовать прилагательные и глаголы, так как антонимические и синонимические связи последовательно выражены в этих

классах слов, семантика которых допускает градацию. Упражнения по подбору антонимов и синонимов обеспечивают и решение задач по речевому развитию дошкольников: активизация словаря и его уточнение. Заметим, что работу над парадигматическими связями слов следует начинать с антонимов: доказано, что связи слов по противоположности являются самыми устойчивыми в нашем языковом сознании.

Подобное представление о слове дает возможность для сравнения слов по количеству звуков: *какое слово длиннее?* Сначала для такого анализа предлагаются слова, не связанные между собой по содержанию, либо содержательные связи которых не противоречат формальным: *жук – самолет, книга – картина*. В дальнейшем можно использовать слова, в которых соотношение по количеству звуков не совпадает с соотношением предметов, обозначаемых этими словами, по размеру: *Какое слово длиннее: мышонок или слон?* Благодаря этому продолжается формирование представлений о слове как формальной единице, имеющей также определенное содержание. Представление о слове в единстве содержания и формы обеспечивается работой над синонимами: что общего и что различного в этих словах? Например: *врач – доктор, повар – кок, малыши – ребенок*.

Значимость владения звуковым анализом подчеркивается при обращении к минимальным парам слов: что общего в этих словах и чем они различаются: *дом – сом, коза – коса*, когда дети видят, что слова могут различаться одним звуком, следовательно, требования к правильности воспроизведения звукового состава слова возрастают. Возрастание требований к правильности воспроизведения звукового состава слова обеспечивается и благодаря обращению к парам слов типа *нос – сон*, одинаковым по набору звуков и различающихся лишь их следованием. Таким образом формируется понимание: чтобы правильно фиксировать слово на письме, обеспечивая передачу его содержания, нужно очень внимательно относиться к его звуковому составу, графически верно воспроизводить этот звуковой состав.

На следующем этапе продолжается формирование первичных представлений о форме слова – его слоговой

структуре: слово можно поделить на части, эти части называют слоги. Для выделения слогов в слове, определения количества слогов в слове используется послоговое проговаривание: *ма-ли-на, ма-ши-на*. Слог – это единица фонетического членения слова, это один толчок воздуха в речевом дыхании, поэтому дети владеют механизмом слогаделения: проговаривают слово по слогам, когда хотят, чтобы их хорошо слышали, когда кто-то находится вдалеке от них, делая это произвольно. В период подготовки к обучению грамоте слог выделяется как единица структуры слова: слово состоит из звуков, слово состоит из слогов. Слог не является единицей языка, но в период подготовки к обучению грамоте обучение слогаделению и формализации слоговой структуры слова необходимо прежде всего потому, что слог является единицей чтения, владение механизмом слогаделения поможет дошкольнику воспринимать чтение слова по слогам на этапе послогового чтения.

Формализация слоговой структуры дает возможность увидеть еще один способ записи слова: писали, используя схему звукового состава, пишем, используя схему слогового состава – дошкольник видит различные способы «написания» слова. Схема слогового состава обязательно «прочитывается»: учим озвучивать «написанное», видеть в «написанном» известную нам лексическую единицу.

Первоначально для анализа обращаемся к словам двум-, трехсложным с прикрытыми открытыми слогами: слова с таким количеством слогов наиболее типичны для русского языка, затем подбираются более разнообразные слова и по типу, и по количеству слогов.

Для осознания слоговой структуры слова предлагаются следующие задания: подбор слов с заданным количеством слогов (к схеме слогового состава), подбор слов с заданным слогом, подбор слов с заданным слогом в определенной позиции (в начале слова, в конце, в середине); подбор слов с заданным слогом в рамках определенной тематической группы (*вспомни овощи, в названии которых есть слог ка-*); сравнение слов по количеству слогов (*в каком слове больше слогов?*).

Как пропедевтическая работа на этапе подготовки к обучению грамоте может рассматриваться знакомство дошкольников с ударением. Это предполагается рядом программ, хотя направлена эта работа не на знакомство дошкольников с графической системой языка и ее правилами, а на подготовку к овладению орфографией. Знакомство с ударением, как и знакомство со слогом, обращено к фонетическому членению речи: один из слогов в слове произносится с большей силой, этот слог называется ударным. Подчеркнем, что русское ударение – силовое, ударный слог отличается большей силой голоса, поэтому определение ударного слога в слове возможно лишь при произнесении слова с подчеркнутым выделением ударного, произнесением ударного слога с большей силой, чем в обычной речи. Механизмом постановки ударения в слове владеет всякий говорящий: слово – это объединение безударных слогов относительно ударного как более сильного, наличие ударения обеспечивает целостность слова, но в речевом потоке это не осознается, поэтому необходимо целенаправленное обучение выделению ударного слога в слове.

Таким образом, в центре внимания всегда находится слово, представление о слове у дошкольника на этом этапе включает знания о том, что слово имеет содержание и форму, звуковую, слоговую. Именно обращение к слову делает осознанным механизм «письма» (моделями звукового и слогового состава) и «чтения» на этом этапе.

Как третий этап подготовки к обучению грамоте выделяется формирование первичных представлений о фонетической системе языка. Базой для этого являются ранее сформированные представления о том, что звук – составляющая формы слова: слово состоит из звуков, благодаря звукам различаются слова, звуки отличаются друг от друга по артикуляции. Таким образом дошкольник переходит от речевой деятельности к осознанию системы языка, благодаря которой осуществляется сама речевая деятельность, подготовка к обучению грамоте – это прежде всего процесс языкового образования дошкольников, обеспечивающий осознанность в овладении грамотой.

Формирование представлений о фонетической системе языка начинается с разграничения парадигмы гласных и согласных звуков с учетом их артикуляционных особенностей: при произнесении гласных воздух проходит свободно, при произнесении согласных воздух встречает преграду. Дифференциация гласных и согласных звуков позволяет ввести их дифференцированное обозначение: гласные звуки обозначаются красными фишками, для обозначения согласных используются ранее введенные белые (серые) фишки. Разграничение гласных и согласных звуков для дошкольника имеет особое значение: пополняются его знания о фонетической системе языка, дошкольник учится более дифференцированной передаче звукового состава слова, записи слова и «чтению» (озвучиванию) этой записи, причем, учится чтению с опорой на гласную букву, поскольку в схеме выделяется знак, обозначающий гласный звук. С этого момента начинается овладение дошкольником техникой чтения.

Далее дошкольник на основе артикуляционных признаков, опираясь на собственный речевой опыт, разграничивает твердые и мягкие согласные звуки. Знакомство с парадигматическими связями согласных звуков этим ограничивается, представление о том, какие звуки называются твердыми согласными, какие – мягкими согласными, не формируется. Вводится дифференцированное обозначение согласных звуков в схему звукового состава слова: твердые согласные обозначаются синими фишками, мягкие – зелеными. Следовательно, «записывая» слово или «читая» эту запись, дошкольник оперирует уже тремя графическими знаками. Читать и писать учим дошкольника раньше, чем он начнет оперировать буквами, на первых этапах используем более простую систему графических знаков.

Заметим, что определение значимости языкового образования в дошкольном детстве осуществляется непоследовательно, нередко в программах и методических разработках акценты связаны с овладением техникой чтения, хотя без определенного языкового образования ребенок испытывает неоправданные затруднения в овладении грамотой.

Поскольку современные программы ДОО в большинстве своем не ограничиваются моделированием звукового состава слова и слоговой структуры слова, а предполагают знакомство дошкольников с буквой и овладение механизмом чтения, считаем целесообразным обратить внимание на технологию этого знакомства, на отличие технологии знакомства с буквой на этапе подготовки к обучению грамоте от технологии знакомства с буквой на этапе обучения грамоте. Знакомство с буквой как основной единицей графической системы языка на этапе подготовки к обучению грамоте отличается тем, что последовательность знакомства определяется степенью сложности артикуляционных признаков звука, способом обозначения которого является буква: в первую очередь дошкольники знакомятся с гласными буквами, поскольку обозначаемые ими гласные звуки наиболее просты по артикуляции, затем с согласными – от простых в артикуляционно-акустическом плане к более сложным. На этапе обучения грамоте порядок знакомства с буквами определяется иным признаком – степенью частотности буквы, что дает школьнику возможность сразу перейти к осознанному чтению слов, предложений, небольших текстов. Заметим, что осознанное чтение обеспечивается и на этапе дошкольной подготовки, но иными приемами.

Знакомство с буквой на этапе дошкольной подготовки ограничивается условиями, когда буква реализует свое главное значение, в условиях отсутствия выбора буквы при обозначении звука, например, в слове *луна* все буквы употребляются в главном значении, т.к. вместо них невозможно написать другие буквы, когда буква обозначает фонему, находящуюся в сильной позиции, либо фонему, находящуюся в слабой позиции, но качественно не меняющуюся, например, в слове *роза* фонема <a> находится в слабой позиции, но характер изменений таков, что она реализуется в звуке, по артикуляционно-акустическим особенностям близком к звуку [a].

На этапе дошкольной подготовки знакомство с многозначностью буквы ограничивается графической многозначностью, например, буква *С* многозначна: одно из ее

значений – она обозначает звук [c], другое значение – буква С обозначает звук [c']; буква Я обозначает звук [a] в позиции после мягкого согласного звука (это второй способ обозначения звука [a]), другое значение буквы Я – она обозначает два звука [j̥a] в позиции, когда буква Я находится в начале слова, когда буква Я находится после другой гласной буквы, после твердого знака или мягкого знака. Знакомства с орфографической многозначностью, когда буква употреблена во второстепенном значении, например, в слове *сосна* буква О употреблена во второстепенном значении, обозначает звук [a], на этапе дошкольной подготовки не происходит.

Знакомство с буквой осуществляется по определенной схеме, обусловленной функцией буквы и теми знаниями, которыми дополняется языковое образование дошкольника: со всякой буквой дошкольник знакомится как со способом обозначения определенного звука речи (или звуков речи в случае знакомства с многозначными буквами). В содержании занятий по ознакомлению дошкольника с буквой выделяются следующие этапы:

- подбор слов с интересующим звуком,
- выделение этого звука, «повторяющегося» в названных словах,
- определение артикуляционных особенностей звука,
- установление связи звук(звуки) – буква,
- введение буквы в модель звукового состава слова и «прочитывание» слова в подобной записи.

Заметим, что, вводя букву в модель звукового состава слова, учим дошкольника читать не буквенную запись, а простейший вариант транскрипции хотя подчеркиваем, что произошла замена знаков: фишку – знак звука – заменили на букву, которая также является способом обозначения звука, то есть использовали уже другую знаковую системы при воспроизведении на письме звукового состава слова. При этом дошкольник учится читать слова, не сразу полностью записанные буквами, перед ним не встает проблема перехода от буквы к слогу как единице чтения, он озвучивает известное слово, при написании которого, кроме фишек, использовались и

буквы. Выделение слога как единицы чтения обеспечивается тем, что по образцу педагога ребенок «прочитывает» слово по слогам, но поскольку «читается» известное слово, чтение отличается пониманием прочитанного. К тому же первоначально в схему вводятся гласные буквы – ребенок учится чтению с опорой на гласную букву.

В период подготовки к обучению грамоте у дошкольника формируется также первичное представление о предложении: происходит осознание единицы фонетического членения речи, фразы, и соотнесение этой единицы с единицей системы языка – предложением. Представление о предложении, формируемое в период дошкольного детства, включает следующие признаки: предложение выражает законченную мысль (логический аспект), предложение интонационно оформлено, в тексте (рассказе) одно предложение от другого отделяется паузой (формальный аспект).

Технологическая цепочка формирования представлений о предложении начинается с выделения предложения из текста: небольшого рассказа, составленного детьми (обязательно с опорой на наглядность, чтобы все дети хорошо усвоили его содержание) или стихотворения, ранее выученного наизусть. Для этого используются логические вопросы, позволяющие выделить предикативный центр предложения: *О чем говорится в начале рассказа? Что об этом говорится?* Например: *Дети играли во дворе. К ним подошла собака. Дети стали играть с собакой. О ком говорится в начале рассказа? О детях. Что говорится о детях? Дети играли. Дети играли во дворе – предложение.* И далее при выделении следующих предложений уже используется новое слово «предложение»: *О ком (чем) говорится во втором предложении? Что об этом говорится?*

На основе связи «предложение – законченная мысль» предложение интонационно выделяется из текста: педагог повторяет рассказ, делая паузу между предложениями чуть больше, чем в естественном потоке речи. Детям предлагается вопрос: сколько предложений в этом рассказе? Отметим, что особенности интонационного оформления предложения дошкольники наблюдают со среднего возраста, когда учатся строить различные фразы на основе одного лексического

материала – на данном этапе речевые умения соотносятся с представлениями о единицах языка.

Выбор признаков предложения, с которыми знакомятся дошкольники, подчинен содержанию подготовки к обучению грамоте, поэтому в число признаков включается несущественный: предложение состоит из слов, и дошкольники знакомятся с моделью словесного состава предложения. Определение словесного состава предложения осуществляется с опорой на представления о слове: дошкольнику известно слово как единица языка и фонетического членения речи, поэтому для того, чтобы переключить внимание дошкольников с содержания предложения на его формальные признаки, на словесное наполнение, педагог произносит предложение с большей паузой между словами, чем в обычной речи, предлагая ответить на вопрос: *Сколько слов в этом предложении?* Затем словесный состав предложения моделируется.

При моделировании обращается внимание, что предложение составляется в направлении слева направо (формируется умение, связанное с движением руки и глаз при чтении и письме), что первое слово в предложении пишется с заглавной буквы, поэтому в схеме для его обозначения используется знак, отличающийся от обозначения других слов в предложении, что слова на письме, как и в устной речи, отделяются друг от друга, поэтому на письме между словами необходим пробел. Словесный состав предложения первоначально моделируется детьми с помощью педагога, в дальнейшем можно использовать такие приемы, как составление предложения по заданной схеме, составление схемы предложения, придуманного дошкольником. Схемы предложений обязательно прочитываются. Таким образом, дошкольник овладевает еще одним способом записи звучащей речи на письме, учится читать, используя еще одну систему знаков. Моделирование словесного состава предложения обеспечивает формирование целого ряда умений, значимых при овладении чтением и письмом: правильное оформление предложения на письме, правильное интонационное оформление предложения при чтении.

Первичные представления о предложении являются базой для дальнейшего языкового образования ребенка, знакомства с предложением на понятийном уровне в процессе обучения в школе.

Следовательно, в период дошкольной подготовки дошкольник овладевает чтением как озвучиванием записи, выполненной с помощью определенной системы знаков, письмом как способом передачи звучащей речи с использованием определенной знаковой системы, устанавливает связь между звучащей речью и передачей ее на письме, осознает слог как единицу чтения. Происходит адаптация дошкольника к письменной форме речи. Формируются основы языкового образования дошкольника, представления о фонетической системе языка, о звуке как единицы этой системы, и ее парадигматике, о лексической системе языка, о слове как единице этой системы и парадигматике лексической системы языка, о предложении. Подобное содержание обеспечивает преемственность образования в период детства.



***Что же «мешает» нашим детям
грамотно писать и с чего начинается подготовка
к изучению орфографии?***

Подготовка ребенка к изучению орфографии начинается с формирования фонематического слуха – способности воспринимать на слух все фонемы родного языка. В каком возрасте формируется эта способность? В каком возрасте ребенок способен вычленять звуки из потока речи?

Для ответа на эти вопросы нужно хорошо представлять себе различия между понятиями ЗВУК и ФОНЕМА. Известно, что в лепете русского ребенка насчитывается 77 звуков (встречается даже [P], отсутствуют только шипящие), 16 из них, не свойственные русскому языку, впоследствии отбрасываются. Почему же ребенок учится говорить заново? Дело в том, что «лепетные звуки произвольны, они не контролируются сознанием». Поэтому «когда звуки становятся материалом первых усваиваемых ребенком слов, они приобретают функцию,

для которой предназначены в человеческом языке, становятся фонемами» [Цейтлин 2000 : 69].

Фонема выполняет в языке две функции. Первая – различать значимые оболочки слов. Способность к дифференциации звуков мы отмечаем в детях, которые сами еще не овладели звуковой системой языка, не умеют выговаривать большинство звуков. Сколько раз каждый из нас был свидетелем такой сцены. В автобусе едет молодая мама с полутора – двухгодовалым ребенком. Ребенок показывает на какой-то предмет и произносит нечленораздельное: «КЕСИ». Мама соглашается: «КИСА? Да!» Ребенок в недоумении: кисты он не видит. Снова упорно повторяет: «КЕСИ!» Мама начинает перебирать слова: «Кисло?» – ребенок нервничает. «Жарко?» – начинает плакать. Следует череда препираний, ребенок рыдает в голос: «Мне! Кеси!» Мама готова плакать тоже, переходит на крик («Замолчи сейчас же!»), подключаются пассажиры («Будешь плакать – тебя дядя заберет»)… И вдруг маму осеняет: «КРЕСЛО? Ты хочешь сесть в кресло?» Сажает его на сиденье рядом с собой. Ребенок успокаивается, кивает [Багичева 2011].

Именно на этом сформировавшемся умении и строится методика проверки фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста. Детям показывают так называемые парные картинки, названия изображенных предметов на которых отличается одним звуком, например: майка – зайка. Ребенка просят: «Покажи, где зайка», «Покажи, где майка». Если ребенок показывает правильно, значит, представление об этих фонемах он имеет.

В книге С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок» описывается такая ситуация. Девочка, которая произносила всего несколько слов и еще не могла артикулировать ни [С], ни [Ш], в ответ на просьбу показать, где крыша, показывала пальчиком вверх, а на просьбу сказать, где крыса, показывала пальчиком вниз. Это говорит о том, что фонематический слух у нее уже сформировался в достаточной степени [Цейтлин 2000 : 68].

Между способностью различать звуковые оболочки значимых единиц языка и способностью самому создавать словесные знаки лежит каждодневный труд малыша по сверке

произвольно артикулируемого звука с образцом из речи взрослых при помощи слухового анализатора.

Все эти примеры свидетельствуют, что «для того, чтобы правильно воспринимать фонемный состав слова и оценивать соответствие/несоответствие своего произношения установленному образцу, и нужен достаточно развитый фонематический слух» [Цейтлин 2000 : 70].

Вторая (условно) функция фонемы – идентификация слов и морфем. Речь здесь идет о способности сводить к инварианту все варианты произнесения морфем. Так, ребенок должен понимать, что *гора* и *горы* – это разные формы одного и того же слова, а *леса* и *леса* – это разные слова. Вот он, фундамент орфографической грамотности: представление о фонеме как звуке в сильной позиции. Именно в этот момент ребенку необходимо предоставить в достаточном объеме (кому-то в большем, кому-то в меньшем) речевой материал для знакомства его с различными формами одного слова и с родственными словами.

Казалось бы, задача вполне выполняемая, однако здесь есть моменты, на которые нужно обратить внимание. Как известно, слово – это единство формы и содержания. Среди детей старшего дошкольного возраста нередко встречаются *наивные семантики* и *наивные формалисты*. Наивные семантики будут сводить в группу родственных слов слова одной тематической группы (ЗИМА – СНЕГ, СОСУЛЬКИ, КОНЬКИ, ЛЫЖИ и пр.). На уроке во 2 классе для проверки слова ЛЕТАТЬ после наводящего вопроса учителя: «Как называется человек, который летает...», – они наперебой кричат: «Бэтмен!», «Нет, человек-паук!», а для проверки безударной гласной Е в слове КАРТОФЕЛЬ предлагают слово ПЮРЕ [Багичева : 2006].

Наивные формалисты ориентируются на формальное сходство слова. Так, дети на уроке разбирают словосочетание *театральная труппа*. «Что такое ТРУППА?» – спрашивает учитель. Встает мальчик и объясняет: «*ТРУП* – это мертвый мужчина, значит, *ТРУППА* – это мертвая женщина». Несмотря на мрачность этого видения, приходится констатировать наличие определенной логики в ответе. Дети-

формалисты для проверки безударной гласной будут подбирать «родственные» слова, схожие по началу: ЗАСТегнуть – ЗАСТолье.

И те, и другие не могут понять, для чего нужно подбирать родственные слова при проверке безударной гласной, если это никак не помогает писать грамотно. Два занятия в детском саду не могут сформировать представления о родственных словах – это очевидно. Чтобы помочь своему ребенку, родители – и прежде всего они! – должны обеспечить ребенка речевым материалом: по дороге домой из детского сада куда как полезней играть с ребенком в слова (*трав*а – *трав*ка – *травин*очка), чем спрашивать изо дня в день, что делали и что ели на обед [Багичева В преддверии 2011].

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

Алексеева М.М., Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

Арзамасцева И.Н. Николаева С.А. Детская литература: учеб. для студ. высш. педагог. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 576 с.

Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

Багичева Н.В. Воспитание культуры речи у дошкольников // Содержание филологического образования в период детства: Материалы науч.-практ. конф. 29-30 апреля 2002 г., Екатеринбург/ Урал.гос.пед.ун-т, 2002. – С. 3-6

Багичева Н.В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. – 2004. – № 11. – С. 32-43

Багичева Н.В. Нормы литературного языка и их усвоение трёхлетним ребёнком // Содержание филологического образования в период детства: Мат-лы науч.-практ. конф. 27-28 апреля 2006 г., Екатеринбург / Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2006. – С.15-21.

Багичева Н.В. В преддверии орфографической грамотности//Филологическое образование в период детства: речевое развитие ребенка: сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 19-20 апреля 2011 г. /Урал.гос.пед.ун-т. - Екатеринбург, 2011. – С. 49-54.

Багичева Н.В. Чему учить «гениальных лингвистов»? Современные проблемы образования периода детства: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 10 июня 2011 года) / Отв. ред.

О.Е. Дрень. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт.гуманит.ун-та, 2011. – С.3-7.

Багичева Н.В. Детское словотворчество «как симптом овладения ребенком языковой действительностью» Педагогические системы развития творчества.: материалы 9-й Междунар. науч.-практ. конф. 24-26 ноября 2010г., Екатеринбург – ч. 2. / Отв. ред. С.А. Новоселов – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2011. – С.110-117.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 391 с.

Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. По дороге к азбуке. Пособие по речевому развитию детей. В 5-ти частях. Ч. 1. – М.: Баласс, 2015. – 64 с.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. По дороге к азбуке. Пособие по речевому развитию детей. В 5-ти частях. Ч. 2. – М.: Баласс, 2015. – 64 с.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. По дороге к азбуке. Пособие по речевому развитию детей. В 5-ти частях. Ч. 3. – М.: Баласс, 2015. – 64 с.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. По дороге к азбуке. Пособие по речевому развитию детей. В 5-ти частях. Ч. 4. – М.: Баласс, 2015. – 64 с.

Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1994. – 240 с.

Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под. ред. Г.А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 712 с.

Ворошнина Л.В. Мотивация как один из путей активизации деятельности детей по обучению рассказыванию: Оптимизация учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. – Пермь: ПГПИ, 1987. – 70 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. Т.2. – 352 с.

Гвоздев А.Н. Вопросы детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 80 с.

Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

ДЕТСТВО: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / сост. Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 280 с.

Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

Журова Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей 5-6 лет. Сценарии образовательной деятельности. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 96 с.

Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей: Ранний и дошкольный возраст. – М.: Педагогика, 1972. – 149 с.

Кислова Т.Р. По дороге к Азбуке. Методические рекомендации к образовательной программе речевого развития детей дошкольного возраста / под научн. рук. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. – М.: БАЛАСС, 2016. – 480с.

Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. Серия «Лингвистическое наследие XX века». Изд. 3. – М., 2007. – 176 с.

Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1973. – 160 с.

Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. – СПб., 1992. – С. 15-25.

Культура русской речи / под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1999. – 560 с.

Кусова М.Л. Букварь для дошкольников. – М.: Эксмо; Екатеринбург: Литур, 2007. – 96с.

Кусова М.Л. Динамика языковой личности ребенка в процессе непрерывного филологического образования // - Вестник СурГПУ: – 2013. – № 6 (27) – С. 274-279.

Кусова М. Л. Слово как объект рефлексии в детской речи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – 8. – С. 68-77.

Кусова М.Л., Дёмышева А.С. Развитие языковой личности ребёнка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты: монография. – Екатеринбург: Издатель Калинин Г.П., 2009. – 246 с.

Лекант П.А., Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Крысин Л.П. Современный русский литературный язык. – Новое издание. Высшая школа, 2009 – 768 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

Лурия Л.Р. Язык и сознание / под редакцией Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.

Люблинская А.А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – С. 112-133.

Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.

Методы обследования речи у детей / под ред. Власенко И.Т., Чиркиной Г.В. – М.: РИПКРО, 1992. – 70 с.

Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с. илл.

Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М.: Высшая школа, 1974. – 352 с.

ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 304 с.

Путилова О.Е. Детская литература – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

РАДУГА. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / сост. С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик и др. – М.: Просвещение, 2014. – 232 с.

Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.

Развитие +: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Варенцова. – М.: Издательство НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера «Развитие», 2012. – 144с.

Ребенок и книга: книга для воспитателя детского сада / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова; под ред. В.И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1992. – 62, [1] с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил.

Соловьева О.И. Альбом по развитию речи «Говори правильно». – М.: Просвещение, 1966. – 88 илл.

Смирнова О.Е. Особенности общения с дошкольниками. М., 2000.

Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 98 с.

Сохин Ф.А. О задачах развития речи // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – С. 90-102.

Стародубова Н. Теория и методика развития речи дошкольников. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.

Струнина Е.М., Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб.пособие / Урал.гос. пед.ун-т; Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова,

С.В. Плотникова, В.А. Шуритенкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 272 с.

Теоретические основы методики филологического образования в период детства: Учебное пособие / Урал.гос.пед.ун-т; науч.ред М.Л. Кусовой. – Екатеринбург, 2012. – 427 с.

Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 108 с.

Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Родное слово. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1949. – 448 с.

Федоренко Л.Г., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.

Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. Художественное слово для детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие / сост.: М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2000. – С. 470-484

Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.

Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1997. – 128 с.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. – 240 с.

Чиндилова О.В. Чтение художественной литературы как содержание деятельности старших дошкольников. // Направления деятельности современного образовательного учреждения: сборник научно-методических материалов. / Под ред. О.В. Чиндиловой. – М.: АПКиППРО, 2010. – С. 53-57.

Чиндилова О.В. Восприятие художественного текста читателями на разных этапах детства как педагогическая проблема // Начальная школа: плюс До и После. – 2010. – № 7. – С 76-79.

Чуковский К.И. От двух до пяти. – Изд-во: СПб: Лимбус-Пресс, 2001. – 464 с.

Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л, 1948. – С. 94-95.

Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. «Русский язык и литература». – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 335 с.

Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1976. – 116 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Воспитание звуковой культуры речи в дошкольном возрасте	
Лингвистические основы воспитания звуковой культуры речи	4
Психолого-педагогические особенности овладения звуковой культурой речи в дошкольном возрасте	8
Методика воспитания звуковой культуры речи в дошкольном возрасте	15
Как правильно проводить диагностику уровня сформированности звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста?	24
Зачем учить ребенка самостоятельно застегивать пуговицы и шнуровать ботинки? Почему так важно развивать мелкую моторику у детей?.....	25
Формирование словаря в период дошкольного детства	
Лингвистические основы словарной работы в период детства	28
Психолого-педагогические особенности формирования словаря у дошкольников	32
Методы и приемы словарной работы в период дошкольного детства	38
Почему развитие ощущений невозможно без участия слова?	52
Как можно развивать словарь ребенка на прогулке или по дороге?	53
Овладение грамматическим строем речи в период дошкольного детства	
Основные этапы в овладении дошкольниками грамматическим строем родного языка	55
Методика формирования грамматического строя	

речи у дошкольников	65
Что же такое детское словотворчество? Нужно ли поощрять ребенка, когда он «коверкает» слова?	74
Овладение связной речью в период детства	
Методика формирования навыков связной речи у детей дошкольного возраста	79
Правда ли, что связную речь у ребенка нужно начинать развивать только тогда, когда он хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны речи?	88
Методика ознакомления дошкольников с литературными произведениями	89
Каковы принципы отбора художественных произведений для дошкольников?	103
Какие книги нужно читать ребенка, чтобы увлечь его чтением?	105
Культурно-речевое воспитание дошкольников	108
Подготовка дошкольника к обучению грамоте	
Подготовка дошкольника к обучению грамоте как компонент непрерывного образования в период детства..	120
Лингвистические и психолого-педагогические основы подготовки дошкольников к обучению грамоте...	123
Что же «мешает» нашим детям грамотно писать и с чего начинается подготовка к изучению орфографии?...	137
Список рекомендованной литературы	141
Оглавление	148

Н.В. Багичева, А.С. Демышева,
М.Л. Кусова, Д.О. Иваненко

**Речевое развитие ребенка
в современном образовательном пространстве**

Методическое пособие

Подписано в печать 25.12.2015. Формат 60х84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл.печ.л. 8,82
Тираж 100 экз. Заказ 4672

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru